



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO
DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA E ESTATÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO
EM AVALIAÇÃO

TEODULINO MANGUEIRA ROSENDO

**SISTEMAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA
PARAÍBA: UM ESTUDO MULTICASO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Florianópolis
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO
DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA E ESTATÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO
EM AVALIAÇÃO

TEODULINO MANGUEIRA ROSENDO

**SISTEMAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA
PARAÍBA: UM ESTUDO MULTICASO**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Banca Examinadora do Programa de
Pós-graduação em Métodos e Gestão
em Avaliação, da Universidade Federal
de Santa Catarina como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Métodos e Gestão em
Avaliação.

Orientador: Prof. Rafael Tezza, Dr.

Área de Concentração: Métodos e
Gestão em Avaliação.

Linha de Pesquisa: Gestão em
Avaliação.

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

ROSENDO, TEODULINO MANGUEIRA
SISTEMAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA PARAÍBA
: UM ESTUDO MULTICASO / TEODULINO MANGUEIRA ROSENDO ;
orientador, Rafael Tezza - Florianópolis, SC, 2015.
162 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em
Métodos e Gestão em Avaliação.

Inclui referências

1. Métodos e Gestão em Avaliação. 2. Avaliação
Educativa. 3. Gestão da Avaliação. 4. Avaliação de Sistema
Educativa. 5. Políticas de Avaliação Educativa. I.
Tezza, Rafael. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação.
III. Título.

SISTEMAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA PARAÍBA: UM ESTUDO MULTICASOS

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Métodos e Gestão da Avaliação e aprovado em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão da Avaliação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 10 de dezembro de 2015.

Prof. Dr. Renato Cislighi
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Rafael Tezza, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Renato Cislighi, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Silvia Modesto Nassar, Dr.^a.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Simone Ghisi Feuerschutte, Dr.^a.
Universidade do Estado de Santa Catarina

As existências que me legaram vida, pujança e
sentido,
Meu Pai - Francisco Rosendo Filho (in memórian)
Minha Mãe - Geralda Manguera Rosendo (in
memórian)
A existência que me faz no mundo ter raízes,
Minha Irmã – Franciella Maria Manguera
Maciel.
As esperanças de continuidade,
Meus Sobrinhos – Marlla Cristina Manguera
Maciel;
José Márcio Diego Manguera Maciel;
Mirlla Mirian Manguera Maciel.
Aos amigos e amigas de todos os dias, de todas as
horas, meus cúmplices, “que me desejam a sorte
de tudo que é bom, a companhia de toda a alegria
[...]”.

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio e fim de todas as coisas, pelo presente da vida e pela fé que me manteve erguido nessa caminhada.

Aos meus pais, Francisco Rosendo Filho e Geralda Mangueira Rosendo, pelo AMOR dispensado a mim, extensivamente meu afeto e gratidão a minha irmã, Franciêda M^a Mangueira Maciel e aos meus sobrinhos Marlla, Diego e Mirlla.

A Universidade Federal de Santa Catarina, reconhecidamente uma das melhores universidades do Brasil, pela acolhida e pela grande contribuição na minha formação profissional e humana.

Ao Prof. Dr. Renato Cislighi, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão da Avaliação - UFSC, pelo zeloso empenho e atenção com os mestrados, bem como as Secretárias Katiana e Manoela, sempre a nossa disposição.

Ao Prof. Dr. Rafael Tezza, meu orientador, um agradecimento especial pelo acolhimento, pelas conversas sugestivas e motivadoras, pela presença, mesmo na distância, pela sua capacidade de diálogo, aspecto fundamental da sua inestimável orientação.

Ao Corpo docente do PPGMGA – UFSC, em destaque aos professores Silvia Modesto Nassar, Dilvo Ilvo Ristoff, Marcelo Menezes Reis, Dalton Francisco de Andrade, Adriano Ferreti Borgatto, Rogério Cid Bastos, Rafael Tezza, Fernando Ostuni Gauthier, Alexandre Moraes Ramos, o meu reconhecimento pela excelência no desempenho da docência.

Aos colegas de turma, em especial, Paulo Augusto, Paulo Madsom e Sérgio Baker.

Aos que fazem a Prefeitura, e a Secretaria Municipal de Educação de Triunfo - PB, nas pessoas de Damísio, Evandro e Ribamar, e aos demais companheiros (as) a minha gratidão pela torcida e pela presença nos momentos difíceis dessa jornada.

A direção e aos professores da Escola Estadual Bernardino José Batista agradeço pelo entendimento e a solidariedade durante a produção da minha dissertação.

A Prof.^a Maria Ieda F. Gualberto, pela sempre atenção, carinho e preocupação comigo.

Ao amigo Aléssio Costa, pela boa nova que me anunciou, informando sobre as inscrições para seleção desse mestrado no momento de mais fragilidade e resignação da minha vida.

Aos amigos de todas as horas, Marta, Dapaz, Gledciana, João Filho, Luiz Henrique e José Lima pelo apoio e acompanhamento

frequente de cada passo nessa caminhada, pela cumplicidade e pelo zelo que têm por mim, afetuosamente os abraço com o coração.

O ser humano está condenado a escolher. Nossa ação fundamenta-se em juízos de valor sobre o mundo que nos cerca: a natureza, a sociedade em que vivemos, o futuro a ser vivido, as relações com as pessoas, as vivências. Assumimos posições. Aceitamos e lutamos por alguma coisa quando a avaliamos positivamente, assim como rejeitamos outra, quando atribuímos a ela um valor negativo. O ser humano é um ser que avalia. Em todos os instantes da sua vida - dos mais simples aos mais complexos - ele está tomando posição, manifestando-se como não neutro.

(CIPRIANO LUCKESI; 2003, p.106).

RESUMO

A busca pela qualidade da educação brasileira vem sendo colocada aos governantes como necessária e urgente, perpassando, obrigatoriamente, pela questão da avaliação educacional dos sistemas de ensino, que pela legislação gozam de autonomia para criarem e gerirem os seus próprios sistemas de avaliação. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica - como indutor de políticas educacionais voltado aos diversos níveis do ensino auxilia a gestão pela promoção da avaliação educacional, como agente que faz a diagnose da realidade e propõe adaptações e mudanças por meio dos resultados alcançados. Os Sistemas Municipais de Ensino da Paraíba são parte integrante desse extrato e tem vivenciado experiência árdua na execução de políticas de avaliação visando à efetivação das ações implementadas. O desenvolvimento dessa pesquisa objetivou a realização de um estudo descritivo e analítico sobre os Sistemas Municipais de Avaliação Educacional da Paraíba, através da abordagem qualitativa, utilizando-se como estratégia metodológica a pesquisa bibliográfica e documental, bem como pesquisa de campo, por meio da técnica de entrevista semi-estruturada, realizada em dois municípios paraibanos. Concluiu-se que: A criação do sistema municipal de avaliação visou o alcance de melhores resultados nas avaliações do SAEB, ressaltando responsabilização velada aos docentes da área de língua portuguesa e matemática e a não participação dos demais docentes no processo avaliativo; A avaliação é concebida como verificação e medição, apoiando a tomada de decisões; Utilizam como estratégia os testes padronizados, cujos conteúdos são selecionados e trabalhados pelas escolas em períodos determinados, bem como reforço escolar voltado para a prova e a pretensão de associação dos resultados a incentivos financeiros; Lacunas revelam os desafios no protagonismo dos sistemas municipais na divulgação dos resultados da avaliação e no apoio às escolas, com resultados parcialmente conhecidos, uma vez que nem todos os agentes educacionais com a mesma intensidade e interesse participam nas discussões; Os municípios paraibanos de Barra de São Miguel, Bernardino Batista, Mari, Marizópolis e Monteiro implementaram os seus próprios sistemas de avaliação educacional; Avaliação direcionada apenas ao aluno, na verificação do seu aprendizado.

Palavras-Chaves: Avaliação Educacional, Gestão da Avaliação, Avaliação de Sistema Educacional, Políticas de Avaliação Educacional.

ABSTRACT

The search for quality of Brazilian education is being put to the leaders as necessary and urgent, passing, necessarily, in the question of educational evaluation of the education systems, which by the legislation have the autonomy to create and manage their own evaluation systems. The SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Basic Education Evaluation System) - as inducer of educational policies aimed to different levels of education helps the management by promoting of educational evaluation, as an agent that makes the diagnosis of the reality and propose adaptations and changes through the results. The Education Municipal Systems of the State of Paraíba are an integral part of this statement and it has been undergoing arduous experience in the performance of the policies of evaluation aiming the consummation of the actions implemented. The development of this research aimed the realization of a descriptive and analytic study about the Municipal Systems Educational Evaluation of Paraíba, through qualitative approach, using as methodological strategy the bibliographical and documentary research, as well as field research, based on semi-structured interview technique, realized in two cities in Paraíba. It was concluded that

: The creation of municipal evaluation system aimed to achieving better results in the evaluations of the SAEB, highlighting implied responsibility for teachers of the Portuguese language area and math and the non-participation of the other teachers in the evaluation process. The evaluation is intended as verification and measurement, supporting decision-making; Use standardized tests as a strategy, whose contents are selected and worked by schools at certain times, as well as tutoring focused on the test and the pretense of association of the results to financial incentives. Gaps reveal the challenges in the role of municipal systems in the dissemination of evaluation results and supporting schools with partially known results, since not all educational agents are with the same intensity and interest participate in discussions; The municipalities of Paraíba Barra de São Miguel, Bernardino Batista, Mari, Marizópolis and Monteiro implemented their own educational evaluation systems; Rating directed only to the student, the verification of their learning.

Keywords: Educational Evaluation, Evaluation Management, Educational Evaluation System, Educational Evaluation Policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Protocolo para Busca Sistemática da Literatura.....	92
Quadro 2 - Representatividade dos Entrevistados.....	94
Quadro 3 - Infraestrutura Escolar Município 1.	98
Quadro 4 - Infraestrutura Escolar Município 2.	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado dos alunos em Língua Portuguesa- Município 1- Escola A	112
Gráfico 2 - Resultado dos alunos em Matemática- Município 1- Escola A	113
Gráfico 3 - Resultado dos alunos em Língua Portuguesa - Município 1 - Escola B	113
Gráfico 4 - Resultado dos alunos em Matemática - Município 1- Escola B	114
Gráfico 5 - Resultado dos alunos em Língua Portuguesa- Município 2- escola A	114
Gráfico 6 - Resultado dos alunos em Matemática- Município 2 - escola A	115
Gráfico 7 - Resultado dos Alunos em Língua Portuguesa - Município 2- escola B	115
Gráfico 8 - Resultado dos Alunos em Matemática - Município 2 escola	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização Secretários, Diretores e Professores por Sexo, Idade, Estado Civil e Nível de Formação - 2015.....	101
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

PBQP	Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ENC	Exame Nacional de Cursos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
ENEM	Exame Nacional Ensino Médio
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
TRI	Teoria de Resposta ao Item
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
SME	Sistema Municipal de Ensino
CME	Conselho Municipal de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	27
1.1 TEMA E ÁREA DE PESQUISA.....	30
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	30
1.3 JUSTIFICATIVA	32
1.4 OBJETIVO GERAL	33
1.4.1 Objetivos específicos.....	33
2. ESTADO DA ARTE.....	35
2.1 BUSCA SISTEMÁTICA.....	35
2.1.1 A Avaliação Educacional em Busca da Qualidade	35
2.1.2 O Desenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	44
2.1.3 Um Indicador de Qualidade para Educação Brasileira.....	57
2.1.4 Avaliação e Responsabilização Educacional	63
2.1.5 Um Modelo de Accountability Evidenciado pelo IDEB.....	69
2.1.6 Seção VI - A Implementação de Sistemas Estaduais de Avaliação	75
2.1.7 Seção VII - Municipalização e Avaliação da Educação Pública	80
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	85
3.1 O MÉTODO SISTEMÁTICO DE AVALIAÇÃO	85
3.2 AVALIAÇÃO – PROCESSO PLANEJADO E DIVERSIFICADO.....	87
3.3 AS IDEIAS SOBRE AVALIAÇÃO FORMATIVA E AVALIAÇÃO SOMATIVA.....	88
3.4 O MODELO - CONTEXTO, INSUMO, PROCESSO E PRODUTO (CIPP)	89
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	91
5. RESULTADOS DA PESQUISA	97
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS E DAS ESCOLAS PESQUISADAS	97
5.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	101
5.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	103
5.3.1 Compreensão sobre a Temática da Avaliação Educacional.....	103

5.3.2 Grau de Conhecimento sobre o Sistema Municipal Avaliação Educacional.....	110
5.3.3 Forma de divulgação dos resultados do Sistema Municipal de Avaliação Educacional	117
5.3.4 Utilização dos resultados do Sistema Municipal de Avaliação Educacional.....	118
5.3.5 Domínios envolvidos na Avaliação Educacional Municipal.....	121
5.3.6 Encaminhamentos, Críticas e Sugestões dos Entrevistados	122
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	125
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
7.1 CONCLUSÕES	141
7.2 SUGESTÕES DE NOVAS PESQUISAS	143
REFERÊNCIAS.....	145
ANEXOS.....	153
ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SECRETÁRIO (A) DE EDUCAÇÃO	153
ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETOR (A).....	156
ANEXO III - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR (A).....	159
ANEXO IV - MATRIZ PARA CONSOLIDAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	162

1. INTRODUÇÃO

A garantia de uma educação pública com qualidade social tem sido colocada como exigência a governantes para a implementação de políticas públicas que garantam eficiência, eficácia, chegando à excelência do serviço público, tendo assegurados os direitos de acesso e permanência, igualmente de promoção, no tempo certo, aos estudantes oriundos das diversas camadas sociais.

A avaliação educacional assume a centralidade do debate sobre políticas públicas que objetivam a qualidade da educação, uma das questões mais desafiadoras, no atual contexto. Essa é uma realidade acentuada pelo desenvolvimento de sistemas permanentes de avaliação monitorando o funcionamento das redes de ensino e fornecendo apoio para gestores e educadores alcançarem suas metas, construídas a partir de indicadores, com o ideal de superar as fragilidades diagnosticadas em cada realidade.

O marco especificado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2003) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 (BRASIL, 1996) representaram em seu conjunto normatizador um avanço e um desafio aos sistemas tradicionais. Avanço quando descreve o princípio da autonomia na perspectiva da colaboração e na formulação de políticas para melhoria da educação. Desafio no sentido de exigir mais participação e responsabilização pelos resultados, alertando para a necessidade de criação de mecanismos coerentes para a preservação de padrões mínimos de aprendizagem.

Assim, novos desenhos transferem para a avaliação a ideologia neoliberal inserida no contexto da globalização educacional, exigindo a modernização escolar, bem como a harmonização do ensino à competitividade do mercado. Subjacente a essa concepção, o controle do estado sobre os sistemas de ensino, buscando aferir o potencial dos investimentos realizados e o processo de transformação conquistado e difundido por meio de uma cultura avaliativa prospectiva; cultura que se busca efetivar por meio dos sistemas de avaliação.

Convém notar que “a expressão „Cultura da avaliação” integra, atualmente, a constelação de palavras técnicas no âmbito da comunidade educacional e aos poucos se vai tomando verdadeiro lugar comum, quase que simples figura de retórica; [...]” (VIANNA, 2005, p. 16, grifo do autor).

De fato, a construção de uma sistemática de avaliação educacional beneficia a formação de uma cultura avaliativa, quando na prática ela se efetiva numa política de ação, conforme esclarece Vianna

(2005), saindo do campo do discurso e engajando-se no campo prático, preocupado com a superação dos problemas que se abatem sobre a educação e cumprindo assim o papel político da dinâmica da avaliação.

Ainda, pensando na sistemática de avaliação a ser efetivada nos diversos sistemas e níveis de ensino, com vista à qualidade, é preciso considerar a flexibilidade no uso dos resultados é substancial, associando a sua leitura com a possibilidade de adequação do processo educacional como instrumento de gestão que favorece novas políticas. Flexibilidade que demanda o olhar de dimensões extraescolares para evitar equívocos e que garante o diálogo para além dos resultados finalísticos:

“[...] para não se visualizar o resultado do desempenho dos alunos isolada e/ ou alienadamente, o que pode redundar na responsabilização individual dos alunos, dos professores e das escolas pelo seu baixo ou alto desempenho”. (SILVA, 2010, p. 434).

A *accountability*¹, um traço do „novo contexto”, explana sobre o mérito, ou a ineficiência dos sistemas na condução da política pública educativa, solicitando a estes a prestação de contas, recaindo, algumas vezes, as sanções sobre os alunos, as escolas, os professores e os gestores, não obstante são ignorados aspectos fulcrais presentes na realidade de cada rede de ensino como os condicionantes fatores sociais, econômicos e culturais.

É necessário assinalar o fato de:

[...] a utilização de resultados de processos avaliativos em larga escala depararem-se, no país, com uma intensa disputa ideológica. De um lado, a expectativa de uma gestão de sistema ancorada em uma racionalidade instrumental, com perspectiva de gerar maior eficiência. De outro lado, a ideia de autonomia dos processos educativos no âmbito da escola, enfatizando processos de auto avaliação. (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 3).

Assim, indaga-se sobre a eficiência dos sistemas de avaliação implantados com o objetivo de auto reflexão, a partir do uso dos

¹Para Vianna (2005) aos poucos, começou a impor-se o conceito de *accountability*, palavra difícil de traduzir com exatidão; contudo, percebe-se que está relacionada à expressão *to be accountable for* – ser responsável por-, daí a tradução que usualmente empregamos – responsabilidade educacional.

resultados das avaliações, devendo redimensionar às práticas e, sobretudo salvaguardar a autonomia dos diversos agentes escolares responsáveis pelo desenvolvimento do ensino.

“A avaliação deve resultar de uma aspiração própria e do desejo de autoconhecer-se, ao mesmo tempo que identifica seus problemas, seus êxitos e seus fracassos, ainda que essa colocação possa parecer utópica, mas sem utopia não se vive, nem sobrevive”. (VIANNA, 2005, p. 41).

Os sistemas de ensino do Brasil são chamados a produzir a excelência, a partir do legado estabelecido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pela Lei Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), igualmente pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), oficializado no Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, dispondo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração, com assistência técnica e financeira, tendo em vista a qualidade da educação (BRASIL, 2007) e incluindo nessas medidas o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. (BRASIL, 2007). Dessa forma, estes sistemas, tomando por inspiração o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB vão operacionalizando propostas de qualificação para o ensino em suas redes.

O SAEB, institucionalizado pela Portaria Nº 931, de março de 2005, chega a estados e municípios, promovendo a avaliação e incentivando esses entes federados a desenvolverem, com autonomia, os seus sistemas de avaliação, e a partir deles o (re) planejamento de suas políticas compromissadas com o desenvolvimento pedagógico eficaz e traduzido em melhoria da aprendizagem.

A proposta é que os Sistemas de Ensino se reconheçam, se articulem, se questionem e façam inserção de metodologias bem sucedidas, norteadoras de metas e resultados positivos, um processo interno de reflexão, enxergando o hoje e projetando o amanhã, afinal “avaliar é pensar sobre um dado com vistas no futuro”. (FREITAS et al, 2014, p. 48).

Assim, foca-se nesse trabalho os Sistemas Municipais de Ensino da Paraíba como parte desse extrato, vivenciando experiências na implementação de políticas de avaliação objetivando à efetivação das ações desenvolvidas, definindo formas de coleta e recepção dos dados, sobretudo na gestão dos mesmos e voltando seu olhar para a aprendizagem dos alunos.

1.1 TEMA E ÁREA DE PESQUISA

Perseguindo a compreensão dos caminhos trilhados pelas escolas e visando a qualidade na construção do conhecimento mediado pela escola, os sistemas municipais de ensino vêm criando e gerindo seus sistemas permanentes de avaliação, com nuances em cada realidade local. Contudo, percebe-se que o delineamento das propostas dessa avaliação ainda precisa ser concretizado com a sinalização de modificações que se deseja induzir, conforme, esclarecem Sousa e Oliveira, 2010.

“[...] o simples fato de realizar uma avaliação significa que foi definida uma situação desejável”. (SOUSA, OLIVEIRA, 2010, p. 4)

Tal constatação motiva a realização de estudo, sobre o Tema: **SISTEMAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA PARAÍBA: UM ESTUDO MULTICASOS.**

Consolidando essa realidade numa linha de pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, objetivando o trabalho com Gestão em Avaliação e promovendo a reflexão a partir de elementos da realidade do cenário educacional brasileiro e dos municípios paraibanos.

Indagações sobre a política de avaliação educacional executada pelos sistemas municipais de avaliação da Paraíba, o papel dessa avaliação nos sistemas, os pressupostos, as estratégias, ainda quais ferramentas são utilizadas na gestão da avaliação educacional dos municípios, quais resultados têm sido alcançados, como eles são trabalhados, qual a contribuição ou avanço da implantação dessas políticas para a educação municipal e para a sua cultura avaliativa, revelam o interesse nessa vasta temática.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

A discussão acerca do significado da avaliação nos processos educativos, prioritariamente nos aspectos concernentes a gestão, tem sido objeto de vários estudos como em Vianna, 2005; Sousa e Oliveira, 2010; Silva, 2010; Bonamino e Sousa, 2012; Estebam, 2012, dentre outros que em suas pesquisas abordaram a temática da avaliação educacional.

Assim, é perceptível a busca das redes de ensino no Brasil em desenvolver estratégias de avaliação por meio da criação dos seus sistemas de avaliação, conforme menciona Ferrão, 2012, focando a qualidade da educação. Uma busca necessária por ser decisiva para o desenvolvimento social e para a promoção do diagnóstico de escuta e de

análise direcionados à aprendizagem dos alunos e ao fortalecimento de referências político-pedagógicas críticas e emancipatórias.

Segundo Sousa e Oliveira (2010) essas discussões sobre a implementação de Sistemas de Avaliação cresceram significativamente com a ampliação das avaliações promovidas pelo Governo Federal, bem como por alguns Estados da federação.

Na Paraíba os municípios têm enfrentado essa realidade educacional assinalada pela recepção dos resultados nas avaliações externas como expressão da qualidade do ensino que ofertam, concordando com Machado e Alvarse, 2014 que estes resultados não abraçam toda riqueza do processo educacional, perseguindo efetivar a política avaliativa implantada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica e paralelo a isso gerir a sua própria política avaliativa, pela superação das dificuldades. Contudo, os recursos humanos e materiais, a ausência, em muitos casos, de estratégias e ferramentas adequadas não consolidam a eficácia da avaliação, transparecendo que os parâmetros utilizados ainda não são suficientes para averiguarem o crescimento ou a retração da educação em cada realidade local, conforme apontam os dados do SAEB, 2013, em que muitos municípios paraibanos não alcançaram bons resultados nas avaliações.

Estas são lacunas que evidenciam a necessidade de mais debate e ações para a efetivação das propostas de avaliação nos municípios, para tanto a caracterização dos sistemas de ensino e suas prioridades na política educacional, bem como a forma de divulgação dos resultados e de apoio às escolas precisam ser considerados, sendo imprescindível também a identificação dos domínios que essas avaliações alcançam, ou seja, se elas estão voltadas para a instituição escolar e seus problemas estruturais, para o ensino e suas vertentes como o currículo, o professor, as metodologias, ou se são focadas apenas no aluno, no levantamento das proficiências.

Assim, imbuídos no contexto das políticas de ensino trabalhadas pelos municípios e nas políticas e programas de avaliação que se clarificam na criação de sistemas de avaliação como meio para aquilatar a qualidade da educação, como nota Ferrão, 2012, esta pesquisa busca responder uma pergunta: Quais são os pressupostos, as estratégias e os resultados alcançados pelos sistemas municipais de avaliação educacional estudados nessa pesquisa?

1.3 JUSTIFICATIVA

O acesso e a permanência do aluno na escola, com aprendizagem satisfatória, e a garantia à educação formal é dever do poder público estabelecido por leis que regem a educação brasileira. E para se alcançar as metas estipuladas pelo SAEB a criação de uma cultura avaliativa é prerrogativa fundamental para os Sistemas de Ensino que têm a incumbência de produzir avaliação voltada às diversas faces da realidade da área educacional.

O desafio do alcance dessas metas e melhorias para educação, pelos Sistemas de Ensino, levou alguns municípios a organizarem e implantarem seus próprios sistemas de avaliação no intento de proverem informações mais concretas e que os resultados atingidos pudessem realimentar o desenvolvimento pedagógico com a apropriação, e responsabilização desses resultados por parte de toda a comunidade escolar.

Um problema a considerar na implantação de um programa de avaliação centra-se na indagação sobre o que fazer com os resultados obtidos. É preciso considerar, por outro lado, se esses resultados serão realmente compreendidos e absorvidos pelos vários segmentos interessados. (VIANNA, 2005, p. 23).

Percebe-se que nos sistemas municipais de ensino a política de avaliação educacional ainda está em processo de maturação. Promove avaliação, no entanto a realimentação do desenvolvimento pedagógico (novas formas de decisões, se necessário) por meio da análise e reflexão das informações colhidas ainda precisa ser trabalhada para que avaliação seja legitimada.

Nesse sentido, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - é uma ferramenta desses sistemas que se voltando para as aprendizagens dos alunos tem oferecido informações que contribuem para análise e aprofundamento de questões educacionais possibilitando o alinhamento entre as políticas públicas pensadas para a área e sua reformulação, evidentemente limitada por não abraçar as variáveis extraescolares que refletem, em parte, os resultados.

Como é caracterizada a política de gestão da avaliação educacional nos Sistemas Municipais de Ensino? Qual o grau de articulação com o SAEB? Quais dimensões institucionais ela alcança?

Os métodos e processos utilizados são coerentes? Há, de fato, apropriação dos resultados e realimentação do processo pedagógico? Que mudanças os resultados têm provocado na educação dos municípios e na sua cultura avaliativa? A política de avaliação nesses municípios é eficaz?

Tais questionamentos reclamam por maior análise para obtenção de algumas respostas e até outras indagações no tocante as situações de avaliação e suas interfaces dentro do contexto educacional dos municípios da Paraíba, caracterizados por situações de carência e exclusão, além das desigualdades marcantes, conforme aspectos da realidade que decerto vão refletir na forma do processo avaliativo, consequentemente no alcance de resultados satisfatórios, indicadores da qualidade da educação ofertada.

Destarte, percebe-se como imperativa essa investigação que de forma qualitativa revele os processos, os resultados e a eficácia dessa política avaliativa e possa oferecer correções de equívocos, adequação, e, ou mudanças necessárias; caminhos mais apropriados, conceitualmente e metodologicamente promotores da excelência, bem como aperfeiçoamento do processo avaliativo operacionalizado.

Reitera-se que são raros no estado da Paraíba os estudos nessa área de avaliação de sistemas educacionais, constituindo-se um campo extenso e sem muita exploração, mas se faz necessário, e urgente seu aprofundamento para favorecer a compreensão dos caminhos da política de avaliação nos municípios, oportunizando, também o diálogo entre a Teoria da avaliação e da própria Universidade, com a Prática cotidiana dos municípios paraibanos.

1.4 OBJETIVO GERAL

Descrever os Sistemas Municipais de Avaliação Educacional da Paraíba, sistematizando seus pressupostos, estratégias e resultados alcançados.

1.4.1 Objetivos específicos

- a) Caracterizar os Sistemas Municipais de Ensino da Paraíba e suas políticas de avaliação educacional local;
- b) Avaliar a forma dos Sistemas Municipais de Avaliação Educacional divulgarem os resultados da avaliação e apoiarem as escolas;

- c) Identificar domínios envolvidos nos sistemas municipais de avaliação educacional da Paraíba.

2. ESTADO DA ARTE

No atual cenário brasileiro, a avaliação educacional tem se apresentado como uma das tarefas mais desafiadoras e fundamentais para a educação, marcada por transformações diversas e assinalada pelo desenvolvimento tecnológico e a globalização que tem assumido características peculiares, inserindo-se na chamada sociedade do conhecimento.

O aprofundamento dessa discussão reveste o processo educacional de novas possibilidades, gerando intensos debates, conflitos e opiniões que se sucedem e vão impactando os sistemas de ensino.

2.1 BUSCA SISTEMÁTICA

2.1.1 A Avaliação Educacional em Busca da Qualidade

O tema da educação com qualidade depara-se com a questão da avaliação, conhecida e realizada como referência central do processo de ensino e aprendizagem tendo, ao longo do tempo, seu significado alargado e colocando-se como temática de urgência para onde caminha grande parte do debate educacional.

Afonso (2014) esclarece que avaliação educacional é um campo complexo e reúne entre suas modalidades, não apenas a avaliação dos alunos, mas também a avaliação dos profissionais, a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas, e a própria avaliação de políticas públicas.

Assim, acompanha-se a chegada à escola da avaliação externa, realizada junto aos sistemas de ensino, aumentando consideravelmente no Brasil, a partir da década de 1990, quando o Governo insere novas políticas governamentais, vislumbrando o controle dos investimentos e buscando aferir a qualidade da educação que oferece.

Nessa perspectiva, Rosistolato e Viana (2013) elucidam que os sistemas de avaliação além de incorporarem novas perspectivas, sobretudo no campo da pesquisa educacional, ainda promovem mudanças, propiciando consensos e conflitos.

Esclarecem os autores que esses sistemas são concebidos:

com base em um modelo de escola que pressupõe a homogeneização da distribuição do saber escolar e, como consequência, a possibilidade de avaliar o

produto final do processo: a aprendizagem em termos coletivos. (ROSISTOLATO; VIANNA, 2013, p. 5 grifo do autor).

A busca de acompanhamento e mensuração da qualidade da educação aparece, também, como motivação principal para a produção da avaliação externa, cabendo melhor explicitar o conceito de qualidade, que ora se apresenta polissêmico.

[...] a escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos eficazes e utiliza os recursos disponíveis, sem desperdícios. (SOARES, 2012, p. 83).

De fato, não é concebível que em se tratando de educação todo e qualquer conceito de qualidade não esteja atrelado à noção de direito à aprendizagem, ao longo da vida. Segundo Sousa (2014) a avaliação educacional mantém intrínseca relação com uma dada concepção de qualidade da educação e independentemente de quem, ou o que está sendo avaliado (alunos, currículo, profissionais, instituições, planos, políticas, entre outros), o esboço utilizado em sua implantação e o uso de seus resultados expressam o projeto educacional e social que se tem por norte.

A autora discorre que a noção de qualidade vem sendo muito utilizada e fortalecida nas abordagens das avaliações educacionais, inclusive questionando:

Aplicar mais provas é uma resposta ou, melhor, é uma solução para aprimorar o desempenho dos estudantes nas provas? Ou, ainda, as avaliações em larga escala têm propiciado a melhoria da qualidade da educação? (SOUSA, 2014, p. 410).

Destacando, nesse sentido, que há forte propensão a reduzir a noção de qualidade ao desempenho de alunos em testes, assim a avaliação em larga escala tornou-se um instrumento de controle do trabalho escolar e de fortalecimento da meritocracia, noção que historicamente, de modo dominante, está subjacente ao processo educativo.

Este fato faz refletir, claramente, a lógica da produtividade e da eficiência na busca pela qualidade educacional desenvolvida pelos sistemas de ensino, atrelada a um único instrumento de medida, sendo necessária a ampliação dessa noção.

“[...] a concretização de uma noção de qualidade que não se restrinja aos resultados de provas aplicadas por meio de avaliações em larga escala é um desafio que se coloca para aqueles que buscam a democratização do ensino” [...] (SOUSA, 2014, p.415).

Mencionam Machado e Alavarse (2014) em pesquisa realizada junto a sistemas municipais de ensino, que estes assumem os resultados das avaliações externas como sinônimo da qualidade do ensino que ministram. Afirmando, ainda que as proficiências, embora relevantes, não representam toda a riqueza do processo educacional e não espelham todo o trabalho docente desenvolvido nas escolas.

Desta forma, o entendimento da noção de qualidade junto aos sistemas municipais de ensino é, de fato, acatado e difundido na comunidade escolar como reflexo da nota averiguada por meio da avaliação externa, não obstante a realidade local que é preponderante para o seu alcance, e é caracterizada por desigualdades, bem como o compartilhamento das responsabilidades com os diversos atores educacionais que se inserem no contexto do ensino e da aprendizagem.

A qualidade que se pretende avaliar na educação deve estar associada ao investimento em maior ou menor escala que é realizado pelo Estado, cumprindo a legislação e garantindo o direito à aprendizagem; Estado que propõe, por meio de políticas públicas, metas a serem alcançadas pelos entes federativos e por meio de suas avaliações sistemáticas busca constatar em que nível as propostas foram bem desenvolvidas e assimiladas pelas redes de ensino.

Assim, a avaliação é compreendida, por Machado e Alavarse (2014), como um processo e uma condição necessários para que se possam estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas, e ainda verificar se estas últimas são atingidas.

Com esse foco, a avaliação é capaz de fomentar, nas escolas e nas redes de ensino, uma interpelação sistemática sobre a qualidade de suas práticas e dos seus resultados, de articular os contributos da avaliação externa para com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas, e também de reforçar a capacidade destas para desenvolverem a sua autonomia, regulando o funcionamento do sistema educativo.

Uma avaliação pensada dessa forma favorece a reflexão crítica, e faz repensar as práticas cotidianas e a estrutura física e organizacional das escolas, e que contribuem, ou não, para a qualidade do trabalho

empreendido, beneficiando outras práticas a exemplo, a autoavaliação que desponta como princípio singular para o alcance da qualidade educacional almejada e propagada no atual cenário.

Precisamente, em Machado e Alavarse (2014) encontra-se a noção de que é necessário enxergar as informações provindas da avaliação, como indícios do processo de ensino e de aprendizagem, que trazem evidências da trajetória dos alunos, bem como sobre a trajetória das escolas e das próprias redes de ensino, clarificando a realidade e possibilitando apoio, tanto nas decisões como nas reconfigurações pedagógicas.

As realidades diagnosticadas por meio da avaliação educacional, pensadas na forma auxiliar à da tomada de decisões, e que incidam na prática e na busca da qualidade, postulam como afirma Sousa (2014), um modelo sistemático de avaliação da educação, que escapa da lógica da avaliação como uma atividade pontual, entendendo seu caráter processual,

[...] que requer o delineamento de atividades inter-relacionadas que garantam um fluxo de produção de informações, análise, julgamento e decisões que apoiem, continuamente, a execução das políticas e programas. (SOUSA, 2014, p. 416).

E, aprofundando a concepção de qualidade subjacente à questão da avaliação Gomes (2005) destaca que ao avaliar a qualidade do ensino diversas outras variáveis precisam compor esta avaliação a fim de se ter indicadores que alcancem a realidade educacional dos sistemas de ensino, plurais e diversos no Brasil.

Ainda que a realidade exposta pela avaliação seja um questionamento aberto quanto ao que se precisa ampliar em termos de investimento para capacitação dos insumos humanos e aquisição de insumos materiais que reforcem a ação educativa, e não simplesmente uma resposta que revele o sucesso ou insucesso das redes de ensino, afinal, como afirma Gomes (2005), o acréscimo de recursos deve estar ligado a procedimentos que possibilitem a melhoria da efetividade da educação.

No Brasil, o marco legal que associa e incorpora a avaliação educacional à qualidade foi a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que em seu artigo 206 menciona a "garantia de padrão de qualidade" figurando como um dos princípios basilares do ensino. E, no artigo 209, esclarece que a avaliação da qualidade pelo poder público

aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada, e o artigo 214, estabelecendo que os resultados almejados sejam a "melhoria da qualidade do ensino". (BRASIL, 1988).

Essa visão propagada pela Constituição Federal vem preencher lacunas do próprio Sistema Nacional de Educação que na década de 1980, teve como norte nas suas políticas e programas a temática da democratização do processo educativo, por meio do acesso à escola e às suas benéficas, uma redemocratização das instituições educacionais.

Abrir as portas da escola e atrair para ela crianças, adolescentes, jovens e adultos advindos, em sua maioria, de camadas populares da sociedade brasileira era a principal meta. Por conseguinte, não compunha essa política a preocupação em atestar uma educação com qualidade, assegurando, desta forma, os direitos humanos, já que educação é um direito assentado junto a outros estabelecidos na Constituição Federal.

Corroborando esse pensamento, Gusmão (2013) comenta que a qualidade pensada a partir de um viés pedagógico, através de uma leitura mais didática dos dados e mais próxima dos rendimentos acadêmicos dos alunos, não figurava como elemento principal, visto que era secundarizada em detrimento da universalização do ensino, de forma a garantir acesso à escolarização para os segmentos sociais que, historicamente, foram excluídos do processo de ensino formal.

"Mais do que diferentes, a ampliação do acesso e a promoção da qualidade eram vistas como propostas divergentes, já que a qualidade era identificada como uma proposta elitista, para poucos." (GUSMÃO, 2013, p. 303).

Nesse contexto fica implicado a necessidade de um modelo de educação que englobasse na sua estrutura, os aspectos do acesso e da qualidade da oferta do ensino como bens públicos e de direito patrocinados pelo Estado. Não sendo satisfatório apenas o acesso à educação, mas igualmente necessário à permanência na escola.

Gonçalves e França (2008) assinalam que é preciso partir do pressuposto de que um sistema educacional que se diga e pretenda ser socialmente justo necessita da complementaridade existente entre família e escola. Dessa forma, as políticas educacionais que objetivassem o provimento de escolas públicas, gratuitas e de qualidade, obrigatoriamente proporcionariam, em princípio, uma igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, mesmo com as limitações e as condições oferecidas pelas suas famílias.

Dar a todos os cidadãos iguais condições de acesso aos bens culturais, dentre eles a escola, seria uma das principais tarefas do Estado

para a conquista da plenitude do direito estabelecido na Constituição Nacional e para o alcance da verdadeira democratização do ensino e do conhecimento escolarizado e socialmente privilegiado.

Historicamente as classes populares reivindicaram e lutaram pelo acesso à escola mediante a democratização de seu acesso. Estebam (2012) ao refletir essa luta aprofunda, em seu comentário, que essas são conquistas obtidas pelos movimentos populares e se constituem em verdadeiros marcos das disputas e dos acordos socialmente produzidos, fazendo, ainda, o alerta para que elas não se percam e não se desconstruam em processos desfavoráveis a esses grupos sociais.

Na década de 1990, assistimos a um processo de expansão das oportunidades de escolarização. Assim, segundo Araújo (2011) os mecanismos e as estruturas internas de exclusão pela escola foram suavizados, pontuando o autor o caráter mais democrático, ou o seu contrário nesse procedimento, mas que no geral estabelecia políticas de regularização do fluxo, como ciclos ou progressão continuada, bem como a aceleração da aprendizagem, políticas que buscavam salvaguardar o direito à escola.

Porém, novamente, "estratégias" de exclusão foram criadas pela dinâmica interna da escola: os alunos percorrem todas as séries ou todos os ciclos do ensino fundamental sem se apropriar de um instrumental mínimo necessário para a inserção social. (ARAÚJO, 2011, p. 290).

Essa constatação revela uma luta, ao longo do tempo, de camadas populares pela redução das desigualdades sociais gritantes, pelo ingresso e pelo direito ao saber escolarizado que instrumentaliza e prepara os alunos para as práticas sociais de inclusão e sucesso por meio da inserção social, conforme se observa no comentário de Araújo (2011).

Afinal, conforme elucida a autora não é possível desconectar a escola da sua intrínseca função social. Por conseguinte, é oportuno averiguar a capacidade que o sistema educativo e a escola, em especial, têm de ser inclusivos, e isso pode ser vislumbrado por meio dos resultados que são obtidos pelas avaliações.

Alertando, Araújo (2011) para o fato de a educação, como um direito social de cidadania não desconsiderar que escolas ou sistemas que possuem certa política de inclusão, mesmo que não tenha a eficiência desejada, possam mostrar "maus resultados", por cumprirem, justamente o que demanda a sociedade, no que tange ao processo de

escolarização. Afirmar a autora que essa é uma questão séria e de forte impacto, que contribui negativamente, contra o efetivo direito à educação aos brasileiros, descumprindo direito à cidadania.

Assim sendo, faz-se necessário pensar a educação numa visão sistêmica que abranja as diversas instâncias e camadas do sistema educacional e possa obter a percepção de territorialidade, a fim de se perceber, com mais clareza, que os resultados da avaliação educacional subjazem aspectos regionais, demarcados por profundas desigualdades, por contrastes socioeconômicos e, portanto aflorando junto à questão do acesso e da permanência, à questão da equidade.

Toda essa temática em pauta reflete diferentes tipos de abordagem, no conceito da avaliação que pressupõe aferir a qualidade da educação. Segundo Ferreira e Tenório (2010):

“Conceitualmente, a avaliação da qualidade está dividida entre uma abordagem de cunho culturalista da escola e da sala de aula e uma abordagem sistêmica das políticas e dos aspectos da educação”. (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 89).

Consideram os autores que as duas perspectivas apresentam limitações clarificadas. No caso da sistêmica, por não considerar a interferência das diferentes culturas e dos diferentes contextos, e na culturalista por não abraçar, especificamente a avaliação dos efeitos da escola sobre o processo de ensino e aprendizagem, que incide no desempenho dos alunos.

Essas diferentes abordagens e tendências são distintas em função dos interesses e concepções construídas socialmente, conforme cita Ferreira e Tenório (2010):

Nesse caso, é preciso considerar que a referência de qualidade da educação a ser ofertada em determinadas conjunturas acha-se profundamente relacionada com os diferentes modelos de avaliação instituídos pelas políticas educacionais, na medida em que esses modelos tomam como referência metas e objetivos a serem alcançados previamente que são delineados no âmbito de projetos sócio-políticos e econômicos mais amplos. (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p.73).

Aqui, reforça-se o caráter ideológico da produtividade e da eficiência atendendo interesses da política neoliberal, como afirma Campos e Haddad (2006):

[...] quando a concepção empresarial de qualidade baseada em novos paradigmas de gestão, o chamado “toyotismo”, serve de modelo para muitas reformas introduzidas nesse período. (CAMPOS; HADDAD, 2006, p. 104).

Em Silva e Abreu (2008), encontram-se compreensões, em nível de Brasil, que fazem referência ao Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) da época do Governo Collor, norteador desde então, os caminhos pelos quais as reformas do Estado deviam trilhar e, unidas a eles, estariam também as modificações a serem implementadas na educação e que estavam alinhadas no PBQP, apontando para a formulação de uma política educacional centrada no eixo de uma educação para a competitividade.

Com base nessa exposição, indaga-se: A concepção empresarial de qualidade favorece a equidade e o direito à educação, ou mantém a disparidade educacional?

Gusmão (2013) expõe que a noção de qualidade da educação está relacionada a um direito a ser desfrutado por todos, implicando extinção de privilégios.

Igualmente, não se deve conceber o fato de existirem escolas com a noção de garantia de direitos de aprendizagem.

“[...] O direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos [...]”. (ARAÚJO, 2011, p. 287).

Percebe-se, com esse modelo, que o conceito de avaliação ganha à conotação de produtora da qualidade, ainda destacando, no novo paradigma e concepção, o foco na administração educacional como uma das condições para atingir a sua qualidade.

E, nesse sentido, Davok (2007) a partir de compreensões, comenta sobre as dimensões: econômica, pedagógica, política e cultural, constituintes do paradigma multidimensional da educação, afirmando que a cada dimensão tem-se referência a um respectivo critério de desempenho administrativo, a saber: eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Essa perspectiva torna possível valorar a qualidade da Educação em termos substantivos e instrumentais.

Resumindo, Davok (2007), dentro desse contexto, menciona que:

[...] se um objeto educacional não tiver relevância e efetividade, ele não exhibe valor; se não tiver

eficácia e eficiência, ele não exhibe mérito; por conseguinte, se um objeto educacional não tiver relevância, efetividade, eficácia e eficiência, ele não exhibe qualidade. (DAVOK, 2007, p. 513).

A discussão desses relevantes e diferentes aspectos da avaliação educacional converge para a afirmativa de que há uma crescente e notória valorização da avaliação, consolidando-se por meio da institucionalização de sistemas que objetivam efetivar a cultura avaliativa, mediante uma política pública de avaliação.

Assim, de acordo com Ferreira e Tenório (2010) é notório o crescimento do número de países que passaram a efetivar sistemas com o objetivo de promover a qualidade por meio da avaliação.

Sabe-se que a globalização produziu significativas transformações na política educacional brasileira, que fazem parte, por sua vez, de um cenário mais extenso de mudanças que, evidentemente, possuem um propósito político consolidado pela reorganização do sistema capitalista mundial por meio da política neoliberal, como já abordado acima nessa discussão, e respaldado pela exposição de Campos e Haddad (2006).

Dessa forma, a agenda mundial que engloba as iniciativas de avaliação como promoção da qualidade requer uma reorganização com implicações em diversas áreas, desde a gestão educacional às questões pedagógicas. Como exemplo dessa reorganização tem-se a ampliação do debate sobre o currículo, por partes dos países junto aos seus sistemas locais.

No que concerne ao currículo, Bonamino e Sousa (2010) realçam o fato de a maioria dos países, mesmo com graus diferentes de descentralização ou centralização na maneira de regular os currículos escolares, apresentarem uma genérica tendência de uso das avaliações mais voltadas e, ou centralizadas para a verificação e comparação do desempenho escolar dos alunos, a partir dos mesmos parâmetros curriculares, considerados fundamentais para a aprendizagem.

Finalmente, nessa conjuntura, Esteban (2010) revela que a implantação de um sistema de avaliação baseado em exames estandardizados é uma das propostas oficiais visando à melhoria da qualidade da educação brasileira.

Sumariamente, abordou-se o atual contexto da educação brasileira e a problemática da avaliação como forma de verificar a sua qualidade, mediante a aplicação de testes estandardizados que chegam

às escolas, por meio das avaliações externas, trazendo consigo outros meios de controle e a inserção de novas políticas governamentais.

A busca de mensuração e acompanhamento da qualidade da educação aparece como principal motivação para as avaliações externas e, em diversos autores, um profícuo debate é estabelecido sobre: a crescente implantação de sistemas de avaliação (FERRÃO, 2012); avaliação como forma de aferir a qualidade da educação; a noção de qualidade atrelada ao direito à aprendizagem (SOUSA, 2014); avaliação como processo para acompanhar metas qualiquantitativas, e não apenas uma atividade pontual; a avaliação sistemática, fomentando a autoavaliação que desenvolve a autonomia (MACHADO; ALAVARSE, 2014); a qualidade como consequência das características da gestão, do seu grau de descentralidade em relação aos diversos atores da escola (GOMES, 2005); a associação da qualidade educacional à avaliação, pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988); o acesso à escola na década de 1980, não se convertendo em sinônimo de qualidade, mas, para além do acesso, à necessidade de igualdade de condições para os cidadãos alcançarem a promoção na escola e na vida (GONÇALVES; FRANCO, 2008); a luta das camadas populares pelo acesso à escola (ESTEBAN, 2014); a política de regulação de fluxo salvaguardando o direito à escola (ARAÚJO, 2011); o caráter culturalista e sistêmico da avaliação (FERREIRA; TENÓRIO, 2010); a produtividade e a concepção empresarial como paradigmas de gestão para a educação (CAMPOS; HADDAD, 2006), bem como a referência à formulação da política educacional centrada na competitividade (SILVA; ABREU, 2008).

2.1.2 O Desenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Constata-se que no Brasil essa tendência e referência à avaliação como princípio da qualidade, citado na Constituição de 1988, (Brasil, 1988) tem seus contornos definidos com a criação e implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, desenvolvendo uma sistemática de avaliação em todo o território nacional.

Com essa perspectiva, a avaliação educacional se voltou para os níveis de ensino (fundamental e médio) dos sistemas educacionais, com o propósito de ser instrumento de gestão, ferramenta de diagnóstico da realidade, e se propondo supervisionar essas realidades.

Através da implantação do SAEB e a institucionalização da avaliação externa, busca-se a produção de dados que sejam coletados no

chão da escola, para posteriormente, serem explorados na perspectiva da elaboração de políticas públicas, instituindo uma visão censitária do desempenho das unidades escolares que, apesar de contar com a participação dos atores locais, sua proposta, elaboração e implantação é realizada por indivíduos externos, ou alheios à escola.

Bonamino e Sousa (2012) assinalam que foram necessários muitos anos até que a avaliação, como prática sistemática, fosse desenvolvida no Brasil.

[...] situa-se nos anos finais da década de 1980 a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação dos ensinos fundamental e médio em âmbito nacional. Essa sistemática é denominada pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de 1991, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.376).

Percebe-se que a natureza sistêmica do processo desencadeado pelo SAEB demandou tempo, dada a própria complexidade da tarefa de avaliar e as dimensões que ela atinge, sobretudo a realidade nacional, à época, que demandava reformas na estrutura educacional.

Encontra-se, em Silva e Abreu (2008), que dentre os principais desafios do Brasil, em 1990, destacavam-se o elevado índice de analfabetos adultos, próximo a 18 milhões de brasileiros e as altas taxas de evasão e repetência, aproximadamente 60% dos ingressantes no Ensino Fundamental (Ensino de Primeiro Grau) valendo ressaltar que 91% dos que concluíam os oito anos de escolaridade obrigatória reprovavam-se pelo menos uma vez ao longo da sua trajetória escolar. Constam, ainda, as autoras que, no tocante ao Ensino Médio (o então Ensino de Segundo Grau) o atendimento era feito a menos de 25% dos alunos da faixa etária própria desse nível de ensino.

De fato, esta é uma realidade, desafiadora para o Brasil, cuja principal responsabilidade seria a redução do analfabetismo, das taxas de evasão e repetência que apontam para a inabilidade das instituições educacionais, não favorecendo a aprendizagem, e ainda, para a necessidade de maiores investimentos no Ensino Médio, como forma de garantir não só o acesso dos alunos a este nível, mas também a sua conclusão.

Convém reportar-se, nessa discussão, a Silva e Abreu (2008) que enfatizam o papel das agências internacionais, como o Banco

Interamericano de Desenvolvimento (BID), e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) parceiros responsáveis pela homogeneização das reformas educacionais em diversos países.

Assim, essas agências, dentre outras diretrizes, recomendavam a busca do uso racional dos recursos, estipulando que um fator importante para isso seria a autonomia das instituições educacionais; a atenção aos resultados, enfatizando a necessidade de implementação de sistemas de avaliação; a busca da eficiência e maior articulação entre o setor público e privado, objetivando a ampliação da oferta da educação.

Das diretrizes dimensionadas pelas agências internacionais, a ênfase dada à efetivação de sistemas de avaliação que em nível de Brasil teve seu sentido vinculado à reestruturação curricular, bem como a atenção para os resultados produzidos, têm sua base explicitada no conjunto de ações que visaram, por meio de práticas educativas exitosas, a redução das desigualdades sociais, e do empobrecimento exigindo que se dotassem de potencial os cidadãos mais desfavorecidos, para contribuir com o avanço da produtividade que gera riqueza e eleva a economia do país.

Ainda na voz das autoras Silva e Abreu (2008) houve a orientação de que a reforma educacional e curricular deveria ocorrer, precipuamente, com o fim de adaptar a formação escolar às supostas demandas do setor produtivo.

O desenho de um sistema de avaliação bem delineado há que se justificar em seu intento e mostrar sua relevância, refletindo seu sentido, numa aprofundada fundamentação teórica, capaz de abraçar as diversas conceituações e padrões de avaliação, respaldando assim, a sua existência na aspiração de autognose, e a sua concretização justificada pela obtenção dessa aspiração, com as devidas respostas, e ou, questionamentos, para a superação dos problemas que geram a ineficiência desse sistema.

O nascimento do sistema de avaliação deu-se no contexto da globalização, com as prescrições do setor produtivo, bem alinhadas ao setor educacional, uma mudança de paradigma impactada pela possibilidade da reorganização social, por meio da ascensão do cidadão e, concomitantemente, o progresso econômico.

Para Araújo (2011) temos uma ruptura que ultrapassa um dever moral de auto aperfeiçoamento, sem referência a um coletivo, para um dever moral de aperfeiçoamento social.

[...] a educação passa a ser entendida como um dever moral de aperfeiçoamento social, assumindo

a configuração de uma responsabilidade coletiva. Essa passagem é importante porque assinala a ligação entre a ideia de Estado e de educação que servirá de base para a sua compreensão como direito social e para a sua inscrição como um dos componentes da medida de igualdade social (ARAÚJO, 2011, p. 283).

Um dever moral de aperfeiçoamento social (ou de regeneração social que atende antiga demanda) favorecido por um ensino que, de forma basilar ministre uma gama de conteúdos referenciais para a construção de habilidades e competências que assegurem o direito social, e a igualdade para todos, sobretudo no tocante ao acesso ao trabalho e a condição de manter-se no mercado diante da competitividade.

Oportuno descrever no Parecer 15/1998 do Conselho Nacional de Educação, a seguinte afirmação:

A demanda por ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino é visível na sociedade brasileira. Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização consequentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. (Brasil, 1998, p. 6).

O SAEB diante dessas aspirações e constatações eclodiu com o fim determinado para avaliar a garantia dos direitos acima descritos, na lógica de uma educação geradora de igualdade, mediante a construção de competências, por meio dos conteúdos ministrados, servindo suas informações de sustentáculo para o planejamento e a propositura de políticas públicas que fortaleçam as estratégias e objetivos da educação nacional.

Como menciona Araújo (2011) a ideia da educação como propulsora de igualdade econômica e social pode ser relacionada com a de direito a ser garantido pelo Estado.

Vale observar o influxo desencadeado pelo processo de avaliação do SAEB, constituindo como instrumento principal as provas estandardizadas, em não cingir aspectos da realidade cotidiana do mundo, função imprescindível da educação na vida dos cidadãos, já que

é nessa realidade que se insere o campo do trabalho, para o qual a formação escolar deve estar sempre atenta.

“A avaliação é uma atividade social, inscrita na dinâmica cultural, portanto, impossível de adquirir sentido fora da cultura dos sujeitos que dela participam.” (ESTEBAN, 2012, p. 577).

Diante dessa constatação, qual o impacto dessa dinâmica cultural dos sujeitos na vivência da instituição escolar e qual a relação desse impacto na consecução dos objetivos da educação e na vida desses sujeitos, são indagações que ligariam a avaliação aos aspectos sociais e reduziriam os efeitos da lógica classificatória de instituições e de pessoas, igualmente reduzindo a exclusão e a seletividade.

Vianna (2009) reforça: “A definição de uma política de avaliação educacional demanda múltiplas considerações, não se restringindo, apenas, ao domínio do conhecimento e ao seu uso na prática”. O autor alerta que é necessário considerar, e valorizar outras dimensões (sociais, culturais e até mesmo éticas) que devem constar na avaliação, envolvendo aspectos quantitativos e qualitativos, bem como, inserir, nesse contexto, os interesses, as atitudes e os valores, também imprescindíveis a essa ação.

Ainda, em Vianna (2009) encontra-se que, o uso na prática do conhecimento produzido na escola diz respeito à maneira como este conhecimento está sendo elaborado, e se nessa elaboração, outras dimensões, que vão além da curricular, está sendo observada, também se está formando pessoas mais críticas e emancipadas, elementos substanciais para o convívio na sociedade globalizada e tecnológica.

E na definição da política avaliativa Vianna (2009) esclarece:

A avaliação não é uma atividade em abstrato, que se realize, como muitas vezes ocorre na prática, ignorando a diversidade dos currículos e a multiplicidade de metodologias de ensino empregadas por professores com diferentes formações (ou ausência de qualquer formação pedagógica), além de posicionamentos diversos quanto às suas áreas de atuação. (VIANNA, 2009, p. 16).

Outro ponto insofismável é que as avaliações sejam debatidas amplamente por diferentes segmentos da sociedade brasileira e que os seus resultados sejam bem examinados para se alcançar a diversidade das características sociais existentes, e assim subsidiarem a propositura

da política pública definidoras dos caminhos da educação. “A ausência dessas preocupações pode comprometer a continuidade dos programas de avaliação.” (VIANNA, 2009, p.16).

Em grande parte da literatura que aborda o papel do sistema de avaliação, no caso do Brasil o SAEB, se averigua que o alvo dimensionado não consegue ser atingido pela limitação dos instrumentos utilizados e pela falta de observação da diversidade que deveria está explícita e integrada na sua propositura.

Como afirmam Silva e Abreu (2008) a implementação de mecanismos de avaliação do sistema educacional precedeu as demais ações da reforma curricular, e as principais atividades em torno das avaliações nacionais se firmaram, ao mesmo tempo em que se iniciavam as discussões oficiais em torno da LDB.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, 1996, Lei 9394/96, foi aprovada no período que coincide com a Reforma do Estado, e adicionada a outras legislações, como a criação dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares que vão nortear a efetivação do sistema nacional de avaliação.

E, essa proposta torna notória a função do Estado como investidor na oferta do ensino, e regulador, buscando através da avaliação aferir a qualidade do ensino que promove consequência da política pública implantada.

“Considera-se que discutir políticas de avaliação em larga escala exige analisá-las do ponto de vista do controle, como meio para mudança e na perspectiva de performatividade associada à objetividade dos números e índices.” (KOETZ; WERLE, 2012, p. 679).

Machado (2013, grifo do autor) discorre no tocante ao „novo” papel do estado, que as propostas públicas voltadas para a avaliação educacional, no Brasil, seus contornos e sua caracterização passam a ter visibilidade a partir da década de 1990, inserindo-se dentro de um âmbito abrangente, envolvendo em seu conjunto a ideia de mudança, de ruptura; a própria mudança do estado, e de seu papel, junto à sociedade.

A natureza política da avaliação está contida nesse pensamento, e o Estado passa a influenciar as instituições escolares, a buscarem mais qualificação, por meio de melhor gerenciamento dos insumos educacionais; influencia que está atrelada a obtenção de resultados mais positivos e que forneçam informações para ampliação do debate sobre políticas públicas para a educação.

Assim sendo, destaca-se em Machado (2013) a criação de sistemas de avaliação externa como um dos principais pontos do programa de governo de Fernando Henrique Cardoso para a educação,

seguindo uma tendência mundial em usar a avaliação como eixo da política educacional. Tendo ainda, fortalecido o já existente Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, implantado em 1990, e criando novas formas de avaliação externa como o Exame Nacional de Cursos – ENC (que hoje recebe o nome de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES), para avaliar o ensino superior, e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que avalia o ensino Médio, respectivamente, 1995 e 1998.

O desenvolvimento dessas ações coloca o Brasil, de fato, na perspectiva mundial de implantação, por meio de seus sistemas, de uma cultura avaliativa integrada a melhorias e, mesmo a transformações no ensino aprendizagem, visando assegurar a qualidade para a educação.

A constatação de Vianna (2009) de uma década de muitas avaliações faz emergir uma pergunta relevante sobre os impactos provocados, e as evidências de mudanças, e em caso contrário o porquê delas não terem ocorrido acompanhado, nesse caso, do entendimento da não absorção dos resultados por parte das instituições educacionais, e da sociedade.

Oportuno apontar também em Vianna (2009) ao tratar dos objetivos reais da avaliação educacional que ela não deve subsidiar exclusivamente a cúpula administrativa, mas deve seguir um trabalho bem planejado de difusão dos resultados e das análises, para que a sociedade (interna e externa ao sistema) acompanhe o trabalho institucional e possa julgar seu mérito, inclusive a eficiência transformadora de sua ação.

Percebe-se, então que a continuação da avaliação externa no Brasil deve abraçar esse ideal de articulação entre os diversos níveis e, sobretudo articulação das diversas avaliações como a institucional, a da aprendizagem, no espaço da sala de aula e a avaliação externa, para cada vez mais se consolidar como ação sistemática enraizadora e engrandecedora da cultura avaliativa.

Vislumbra-se dessa forma, um sistema avaliativo em construção, produzindo como aponta Silva (2010) “informações relevantes acerca do desempenho estudantil e do contexto intra e extraescolares, entretanto devendo, ainda haver parcimônia na utilização de seus resultados”. (SILVA, 2010, p. 433).

Aqui, a autora refere-se à utilização dos resultados das avaliações do SAEB como indutor de políticas educacionais, mas também como simplificador, seguindo pelo viés da lógica meritocrática.

Outra percepção sobre os objetivos do SAEB quando da sua implantação, está em Machado (2013) e revela que seus impactos

visavam menos atingir a gestão das escolas, e mais a aquisição de dados e informações sobre a educação nacional, e a aferição do resultado do desempenho dos alunos e das escolas.

Evidenciando, Machado (2013) que mesmo o foco sendo no levantamento de informações sobre o desempenho dos alunos, e estes desempenhos serem colocados em trajetórias históricas dos resultados alcançados pelas escolas, o que impactava a gestão escolar era a produção de políticas públicas pedagógicas para o avanço na aprendizagem dos alunos.

Destacar nesse processo, a mudança na nomenclatura de Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau, SAEF, para Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, passando em 1992, a responsabilidade em organizá-lo e administrá-lo, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, INEP. Vale ressaltar ainda, algumas modificações introduzidas, a partir de 1995, com a integração no seu propósito de estudos dos alunos matriculados no ensino médio, e alcançando além das escolas públicas, às escolas privadas, bem como mais informações dos alunos por meio dos questionários socioeconômicos e culturais, sobretudo com a incorporação da Teoria de Resposta ao Item - TRI, nas avaliações.

Há em Bonamino e Sousa (2012) o destaque para o fato de a avaliação empreendida nas últimas décadas objetivar a promoção da qualidade do ensino, chamando atenção às formas de regulação do currículo que, independentemente dos países onde ocorrem se evidenciar uma tendência pela utilização de avaliações centralizadas, sob os mesmos parâmetros curriculares, aos quais se consideram que todos devem ter acesso.

Ou seja, houve um alinhamento, uma reorganização na proposta curricular, com nuances, sob a orientação das agências internacionais, unificando de certa forma, o conjunto de conteúdos que seriam imprescindíveis para o desenvolvimento dos alunos.

Essa perspectiva mais universalista é reforçada pelo consenso que parece existir, em escala mundial a respeito da pequena variabilidade, das propostas curriculares, o que se reflete nos conteúdos das avaliações nacionais e na participação recente de 65 países no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – (PISA), a partir da idéia de que o currículo de cada país é comparável aos dos outros países

envolvidos. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Uma perspectiva que parece simplista, dado as realidades antagônicas que separam esses países, quer sejam estas realidades sociais, econômicas e culturais; realidades que evidenciam efetivamente alterações na elaboração do currículo por demandar visão do contexto, e das experiências em que estão inseridas. Outra lógica diz respeito ao fato de que os países avaliados no PISA têm seus resultados divulgados e expostos a rankings, assim, passam a valorizar as avaliações padronizadas, reproduzindo-as e reafirmando-as, como práticas que favorecem o êxito.

Afonso (2014, grifo do autor) mostra que a preocupação com a colocação de cada país num *ranking*, que exhibe o desempenho escolar dos alunos, confrontando este desempenho com o de alunos de outros países foi também essencial para o crescimento, e a expansão dos exames e testes estandardizados no Brasil.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº. 9394/96 chega-se a um maior fortalecimento da política de avaliação externa no Brasil, focando ainda mais os princípios da qualidade e da autonomia dos entes federados, quanto à promoção da avaliação em seus territórios, e referindo-se ao levantamento de dados e informações, algo extremamente novo até então na legislação.

[...] O artigo 9º estabelece como incumbência a União: assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar, no ensino fundamental (inciso VI); assegurar processos nacional avaliação das instituições de educação superior (inciso VIII); e o artigo 87º que institui, a “*Década da Educação*” e no seu parágrafo 3º, inciso IV atribui, ao Distrito Federal, Estados e Municípios, e, supletivamente, a União, o dever de integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental de seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. (BRASIL, 1996, grifo do autor).

A perspectiva sistêmica da avaliação educacional é reforçada pelos dispositivos legais que a concebem, a partir de então, de forma mais integrada, não isolada, e numa visão emancipatória normatizada e difundida pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2003) bem como

pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 (Brasil, 1996), que assegura grau mais elevado de autonomia aos estados e municípios, na criação de seus sistemas municipais de ensino e na forma de gerirem a política educacional.

Outro dispositivo legal merece destaque, já no ano de 2001, cumprindo o que determinava a Constituição Federal, de 1988, foi à aprovação do Plano Nacional da Educação – PNE.

Segundo Neto (2007) o PNE, com a extensão de dez anos, tinha como principais objetivos a articulação e o desenvolvimento do ensino, abrangendo os seus diferentes níveis, bem como a integração com o Poder Público. Importante destacar que o PNE partiu do pressuposto de que os recursos financeiros eram escassos e necessariamente a construção da qualidade da educação, sendo uma tarefa constante e progressiva, precisaria eleger prioridades e, portanto foram estabelecidas cinco prioridades, pensadas a partir do dever constitucional e das necessidades sociais.

Ainda nesse contexto, segundo o autor, dentre as prioridades colocadas, a prioridade de número cinco que aborda a questão do desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino reforça, plenamente, o que já estabelecia a LDB, em seu artigo 9º. Concluindo, então mais adiante, que a legislação brasileira deixa transparente o caráter descentralizador da avaliação, quando estabelece que programas de avaliação de desempenho da educação básica deveriam ser disseminados por todos os estados brasileiros, com apoio da União, fator, pelo qual, supostamente muitos estados e municípios brasileiros criaram seus próprios sistemas de avaliação educacional.

Conveniente discorrer nesse percurso da política de avaliação educacional outra mudança pela qual o SAEB atravessou, em 2005, passando a ser integrado por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, conhecido por SAEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, conhecida por Prova Brasil.

Dessa maneira, não há a possibilidade das escolas não serem reconhecidas, através da produção de seus resultados nas avaliações uma vez que, todos os alunos matriculados no ensino fundamental e, ou médio são obrigatoriamente avaliados, fato inexistente na avaliação do SAEB, feita por amostragem.

Essa alteração é relevante por dimensionar um quantitativo de alunos e de escolas duplicados e submetidos à avaliação, por meio da Prova Brasil, possibilitando o alcance, mais amplo, da realidade

educacional brasileira e seu monitoramento, permitindo o acompanhamento da evolução, igualmente orientando a superação de distorções existentes pela pluralidade contextual de cada sistema educativo.

O objetivo do SAEB é monitorar a qualidade na educação básica brasileira, tendo como referência instrumentos de coleta, como testes de conhecimentos de língua portuguesa e de matemática, e questionários socioeconômicos, a serem respondidos por alunos, professores, diretores e pelo responsável pela coleta de dados. (NETO, 2007, p. 468).

Nesse mesmo sentido, Silva (2010) também destaca a aplicação de questionários a professores, alunos, diretores de escolas viabilizando a identificação de fatores externos que são determinantes para o processo de ensinagem e aprendizagem, mostrando que eles representam outra forma de avaliação para além das provas de português e de matemática.

Segundo Silva (2010) com estes questionários objetivou-se identificar o nível socioeconômico dos alunos, as rotinas de estudo, o perfil docente e dirigente, as condições de trabalho, a organização da escola, bem como a estrutura física.

Interessante notar em Neto (2007) e Silva (2010) que o SAEB se transformou em um legítimo sistema de avaliação educacional externa em larga escala do Brasil, tendo definido para si o objetivo final da avaliação, precisando ainda, melhor elucidar estes fins para as redes de ensino e trabalhar melhor os questionários socioeconômicos, explicitados pelos dois autores, para que estes questionários sejam refletidos como indicadores de qualidade, junto a outros indicadores.

Diante do desenvolvimento, em nível nacional e ao longo do tempo, Bonamino e Sousa (2012) identificam algumas gerações de avaliações em larga escala, que se alternam e simultaneamente se completam, trazendo consequências diretas e diferenciadas para o currículo; uma discussão que está atrelada ao próprio desenvolvimento da ação avaliativa, como já mencionado nesse texto e referenciado por outros autores.

“A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de

consequências diretas para as escolas e para o currículo. [...]” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Bonamino e Sousa (2012) apontam que as avaliações de primeira geração tinham a finalidade de acompanhar a evolução e o crescimento da qualidade da educação.

“De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na Internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas”. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.375).

Ressaltando ainda, que o ponto principal dessa geração está fundamentado no desenvolvimento de políticas de responsabilização dos diversos atores que compõem a instituição escolar avaliada.

Consequentemente, a exposição dos resultados, nessa primeira geração, através dos meios de comunicação é feita para que a escola conheça a realidade diagnosticada. O intento dessa geração nasce em nome da qualidade do ensino ofertado, visando oportunizar para às escolas dados que articulados a autognose, possam suscitar o planejamento e apontando caminhos novo.

“Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais”. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Parece claro o objetivo enunciado na segunda geração, principiando a qualidade do ensino ofertado, e do investimento empreendido. A simples aferição não favorece a mudança de paradigma, uma vez que, os resultados obtidos devem oportunizar às escolas, a auto avaliação (meta avaliação), articulando um novo planejamento e uma nova ação escolar, e viabilizando a superação das dificuldades encontradas. Explicitamente, a questão da responsabilização quanto aos resultados vai sendo enraizada, dentro da avaliação em larga escala.

Nesse aspecto, Neto (2007) discorre que uma crítica recorrente que se faz ao SAEB refere-se à forma de divulgação dos resultados, tanto pela dificuldade de compreender como são feitas as análises e qual o real significado dos resultados apresentados.

Esclarecendo que essa crítica não se constitui um privilégio apenas do SAEB, porque ela existe em todos os países que passam por esse processo, e desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação.

“Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*², contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas.” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Assim, o conceito trabalhado nesta terceira geração, high stakes² está relacionado a uma responsabilização mais forte, mais exigente, com ampla referência às instituições escolares e seus atores locais. Ao que se percebe as avaliações têm um dispositivo orientador, que assessora aos gestores e professores na tomada de decisões e no direcionamento do foco pedagógico para o cumprimento de metas.

Mas, a partir de compreensões de Machado (2013) se constata que, mesmo sendo possível notar um revigoramento de impacto na gestão escolar, provocado pela avaliação externa, não é possível assegurar que esse impacto se configura como uma responsabilização.

Concisamente, a discussão aqui promovida evidenciou o desenho do SAEB, e os contornos da avaliação institucionalizada subjacente à noção de qualidade e a natureza sistêmica do processo desencadeado em nível de Brasil, por ele.

Destacando: Os desafios do Brasil em 1990, e o papel das agências internacionais BID - BIRD, ainda as suas diretrizes enfáticas para efetivação de sistemas de avaliação, e a reforma curricular (SILVA; ABREU, 2012); a educação como direito social, uma medida de igualdade social (ARAÚJO, 2011); a demanda da sociedade em ascender nos sistemas de ensino (BRASIL, 1998); a avaliação como atividade social inscrita na dinâmica cultural (ESTEBAN, 2012); a necessidade de definição de políticas de avaliação educacional englobando aspectos sociais, culturais, éticos; maior debate da avaliação a partir dos resultados para se alcançar a diversidade das características sociais (VIANNA, 2009); a LDB colaborando com o fortalecimento da política avaliativa, com foco na qualidade e na autonomia (BRASIL, 1996); a LDB coincidindo com a reforma do Estado e suas implicações para avaliação; a avaliação em larga escala como controle para a mudança (KOETZ; WERLE, 2012); o novo papel do Estado, e as novas formas de avaliação – ENC, SINAES, ENEM; os impactos das avaliações na gestão das escolas (MACHADO, 2013); os sistemas de avaliações em construção e a necessidade parcimônia no uso dos seus resultados (SILVA, 2010); a perspectiva universalista de currículo a partir de PISA; as sucessivas gerações de avaliação em larga escala, no Brasil, suas características e consequências com a noção de responsabilização (BONAMINO; SOUSA, 2012); o conceito de high stakes (CARNOY; LOEB, 2002); os rankings e a expansão dos testes (AFONSO, 2014), ainda, o PNE, suas prioridades e relação com a

²Conceito discutido por Carnoy e Loeb, (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis.

qualidade e avaliação; a identificação de fatores externos à escola pelos questionários do SAEB (NETO, 2007).

2.1.3 Um Indicador de Qualidade para Educação Brasileira

A educação brasileira sofreu grandes transformações ao longo desse processo de implantação do sistema de avaliação da educação nacional, e por meio delas os sistemas de ensino vêm sendo convidados a se revestirem da concepção emancipatória de expansão, de busca da excelência e de autonomia.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) oficialmente legalizado pelo Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007, se insere nesse quadro de transformações, dispondo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração, com a assistência técnica e financeira, tendo em vista a qualidade da educação (BRASIL, 2007). Seu eixo principal é a qualidade da educação, tendo incorporado em suas metas ações e medidas que impactaram a política educacional, lançando desafios a estados e municípios a fim de viabilizarem sua concretização.

Inclui-se nessas medidas o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB³ (BRASIL, 2007) um indicador de qualidade para educação brasileira, segundo o MEC. Um indicador preparado pelo INEP, contendo em seu bojo os dados advindos do SAEB, da Prova Brasil, das taxas de aprovação, reprovação, evasão e repetência, de cada sistema educativo.

A notoriedade e a força com a qual se estabeleceu as avaliações externas e sua centralidade no debate público, buscando imprimir para educação um conceito de qualidade, estão amplamente contidas no IDEB que surge sob o signo da inovação e da maturidade do sistema avaliativo.

Assim descrevem Schneider e Nardi (2014) que o IDEB foi apresentado à nação como uma ferramenta inovadora de aferição de resultados educacionais de estados, municípios, redes de ensino e escolas relacionado com à melhoria da qualidade na educação básica brasileira.

Uma apresentação positiva de uma ferramenta inovadora de aferição, evidentemente que mensura o desempenho de redes

³Segundo Chirinéa, Brandão (2015), o IDEB, passou a ser, além de proponente de políticas públicas, o indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade.

educacionais desse país, podendo acrescentar que esta mensuração ocorre, por meio de um instrumento singular que são as provas, e ainda, visando o acompanhamento e assessorando as decisões que devem incidir no aperfeiçoamento do ensino/ aprendizagem dos alunos, em outras palavras na qualidade da educação.

E assim como está posta, a avaliação vem assumindo em diversos momentos a condição de atividade pontual, que ocorre em um dado período, sobre determinados conteúdos e a partir de testes. Dessa forma, rompendo com a visão de um processo sistemático, com controle, e relacionado com diversos fatores que analisados em seu conjunto possibilitam informações precisas, norteando bem o andamento das políticas públicas educacionais.

A discussão sobre qualidade subjacente ao IDEB é relevante por provocar múltiplos olhares e percepções de diversos autores, segundo Sousa (2014) mostrando que por um lado, percebe-se um reducionismo quanto ao tratamento da atividade avaliativa no âmbito das iniciativas em curso no Brasil, e por outro lado, a importância da avaliação para a melhoria da qualidade do ensino público.

Sendo assim, Sousa (2014) enxerga a avaliação como um caminho promissor, tendo como norte à concretização da garantia do direito à educação para todos, “no entanto, não pode ser reduzida a medida de proficiência dos alunos, nem seus resultados serem interpretados, exclusivamente, como responsabilidade das escolas e dos alunos e suas famílias”.

Acrescenta Sousa (2014) nessa discussão, a necessidade de ressignificação do papel que vem ocupando as avaliações em larga escala no processo de produção de melhoria da educação pública, pondo em questão a própria concepção de qualidade que está sendo difundida para a sociedade brasileira.

A produção da qualidade porquanto, desponta na atual conjuntura da intenção de melhor e mais profícua formação dos alunos, como cidadãos que precisarão se estabelecer junto ao mercado de trabalho, por meio de conhecimentos mais elaborados, e com condições de competirem com outros cidadãos, mediante sua qualificação.

Nesse sentido, imagina-se que esta formação mais elaborada é consequência da qualidade na educação, na escola, na sala de aula, que transborda na sociedade e no mercado de trabalho, com a redução do desemprego e das mazelas sociais mais atreladas a falta de instrução.

Na abordagem feita por Franco e Filho (2012) ver-se a percepção da preocupação existente no Brasil por parte da sociedade e dos elaboradores de políticas educacionais, em melhorar a qualidade do

ensino através da atribuição de metas educacionais, a serem alcançadas pelas escolas. E, ainda alertando que esta preocupação exige a construção de indicadores confiáveis de desempenho, servindo de parâmetro para as políticas de incentivo, quando o objetivo é premiar, punir, ou auxiliar aquelas que são ou não capazes de atingir o desempenho esperado, mencionam os autores.

Nesse contexto, indaga-se: Quais entes da federação estão mais aptos ao desenvolvimento de uma educação com reconhecimento, por abraçar as demandas locais, nacionais, e até internacionais do mercado de trabalho? Por que alguns não avançam no cumprimento das metas estabelecidas?

Schneider e Nardi (2014) clarificam:

Comparados os resultados entre estados e municípios são evidenciadas também realidades díspares. Enquanto alguns deles deverão alcançar as metas previstas, ou até ultrapassá-las, antes mesmo do prazo estipulado, outros terão dificuldade para cumprir as metas intermediárias, o que certamente impactará o alcance da meta final (6,0), em 2021. (SCHNEIDER; NARDI, 2014, P.09).

Mas, há o reconhecimento pelos autores do processo de melhoria que vem vivenciando o Brasil, e que nesse bloco processual vislumbra-se o alcance de algumas metas educacionais do IDEB, constatando que o trabalho empreendido pelas escolas das redes estaduais e municipais vem sendo, passo a passo, direcionado ao êxito.

De fato, os resultados mencionam a pluralidade das realidades educacionais que são díspares, e tem em seu conjunto de obrigações metas comuns a serem atingidas pelas escolas públicas, talvez por isso apresentem resultados, igualmente díspares, que expõem para alguns, satisfação, sentimento de dever cumprido, e para outros a frustração e o sentimento de ineficiência.

Na mesma perspectiva Machado e Alavarase (2014) admitem o favorecimento dos rankings, classificando as melhores e as piores escolas do Brasil, por meio da divulgação dos resultados. E para os autores a apropriação dos dados, desatrelada de outras análises, é equivocada, justamente, por que impele as escolas e as redes à competição e não ao estudo minucioso da realidade educacional e suas dificuldades.

Como já referenciados anteriormente nesse texto, Neto (2007) e Silva (2010) apontam a aplicação de questionários socioeconômicos e culturais a diretores, professores e alunos que poderiam justificar de alguma forma as condições de trabalho das instituições escolares, apontando os contextos estruturantes como, por exemplo, a infraestrutura escolar, nível de instrução dos pais dos alunos, e outros que justificando os resultados dessemelhantes dos sistemas de ensino, fossem utilizados para fortalecer o IDEB, como indicador de qualidade.

Assim, Silva (2010) comenta que embora o nível socioeconômico seja crucial para entender os resultados das escolas, e esteja presente no questionário de contexto aplicado no SAEB, ele não é levado em consideração a contento na constituição, na divulgação e na exploração dos indicadores de qualidade de ensino produzidos pelo governo, e não é considerado com seriedade na agenda de redefinição de políticas públicas.

Destacando também que é notória e difundida à prática de supervalorização das notas, evidenciadoras do desempenho estudantil, em detrimento de outros fatores determinísticos, que em sua opinião são de grande relevância na mensuração da qualidade do processo ensino.

Em abordagem positiva Schneider e Nardi (2014) colocam o IDEB como ferramenta inovadora, já em Machado e Alavarase (2014) encontra-se, no tocante a concepção de qualidade associada ao IDEB, aspectos de potencialidades dessa ferramenta de gestão.

Nesse sentido, Machado e Alavarase (2014) comentam que apesar da concepção de qualidade associada ao IDEB ser um tanto reducionista, realidade verificada por não contemplar estruturantes aspectos relevantes do processo pedagógico, é possível considerar algumas potencialidades no IDEB por conta de duas características marcantes: a facilidade de se apreender, mesmo que parcial, a realidade educacional brasileira, e, por outro lado, a articulação de dois elementos que, no contextual atual, parecem antagônicos - o aumento da aprovação e o aumento do desempenho.

Retoma-se a discussão de Franco e Filho (2012) pairando sobre a preocupação com o fato de a qualidade da educação medida por testes alicerçar a construção de indicadores, todavia pontuando o quesito da confiabilidade desse indicador, e em Ferreira e Tenório (2010) tem-se elucidada a complexidade dessa construção.

De fato, a construção de um indicador assume grande complexidade, conforme Ferreira e Tenório (2010) por se tratar de um campo com aplicação nas ciências sociais que trabalha coma construção de modelos valorativos para as políticas, programas, projetos e ações

educativas, e por possuírem concepções teóricas e abordagens determinadas com aspectos voltados aos interesses sócio-políticos de alguns grupos, com os devidos contrastes, no tocante a questão da qualidade educacional.

Porquanto, essa complexidade segundo os autores, passa pelo entendimento do que se está avaliando, no caso a qualidade da educação, igualmente do cuidado epistemológico, metodológico, sociológico, que são fundamentais para a definição de indicadores para esta finalidade.

Complementando a discussão reiteram que na avaliação em larga escala, muitos são os impactos para a gestão dos sistemas educacionais, e a construção de instrumentos e indicadores de qualidade é uma tarefa extremamente necessária, por possibilitar a harmonia entre os aspectos qualitativos e quantitativos reveladores da realidade. Igualmente, favorece a apreensão das representações, das concepções e dos interesses em jogo, contribuindo com o delineamento de um processo que objetiva, através dos seus resultados, auxiliar a tomada de decisões.

Os autores mencionam, ainda, o conjunto de concepções e interesses que se unem na construção de um indicador, mas também observam que dessa composição tem-se um instrumento de medida capaz de fazer inferências sobre aspectos qualitativos e quantitativos, dos sistemas educacionais, sendo um norteador da eficiência, que beneficia a gestão, e impulsiona as vicissitudes com implicações que almejem sempre a melhoria, independente do patamar que esteja o sistema avaliado.

Nas palavras de Ferreira e Tenório (2010) não obstante as funções centrais dos indicadores, como distinguir, registrar e comparar por meio de uma sistemática os fenômenos e os processos sociais, eles são instrumentos de categorização que intencionam a construção de aspectos cognitivos sobre o real, bem como de construção de conceitos.

A função categorizadora subsidia a ação prática do IDEB, como indicador de qualidade da educação, apoiando a formação de juízos de valor em torno do objeto que ele avalia, e construindo em torno dos seus juízos consensos para a tomada de decisão.

A partir do exposto, podemos afirmar que [...] “qualidade é um conceito polissêmico, fluído, **abstrato** [...]” (TENÓRIO; FERREIRA, 2010, p.88).

Inexiste na visão dos autores a qualidade absoluta, e que toda e qualquer definição de qualidade até conseguirá ser objetiva, mas igualmente, sempre parcial, nesse campo também, os indicadores de

qualidade em educação, unidos a cada definição de qualidade, serão de natureza distinta.

E, muitos questionamentos surgem frente ao profícuo debate sobre a validade de um indicador e sua continuação diante dos novos tempos que sucedem a sua criação, bem como, diante de novas ideias e concepções, assim Ferreira e Tenório (2010) expõem, algumas inquietações:

[...] Qual é o papel da avaliação de políticas públicas no cenário atual? Como se dará a regulação estatal nesse novo cenário? Como o Estado deverá se comportar no processo de definição de políticas e da sua avaliação? Que tipo de referências de qualidade precisa ser considerado como referência para pensar os sistemas de ensino frente às novas configurações que se vislumbram nos tempos atuais e nos cenários que virão pós-crise? [...] (FERREIRA, TENÓRIO, 2010, p.88).

Aflorar esses questionamentos revela a percepção crítica do momento que urge pelo aperfeiçoamento do atual modelo, como consequência das atuais cobranças e exigências da sociedade, qualificando, ainda mais, esse modelo à luz da mobilização e participação dessa mesma sociedade.

Considera-se extremamente significativa para essa discussão, nas palavras dos autores, entender que a qualidade educacional deve estar associada às seguintes dimensões: Eficácia – atingir as metas estabelecidas; Eficiência – otimizar o uso dos recursos; Efetividade – considerar os resultados sociais do serviço; Equidade - minimizar o impacto das origens sociais no desempenho; Satisfação – relacionar expectativas e satisfação dos segmentos interessados.

Inegavelmente, o IDEB é uma ferramenta cujas bases encerram estas dimensões de qualidade, e tem chegado junto aos sistemas, voltando-se para as aprendizagens dos alunos, depois oferecendo informações que contribuem para análise e aprofundamento de questões educacionais, e beneficiando o alinhamento entre as políticas públicas pensadas para a área e sua reformulação, evidentemente não é completo, tendo suas limitações.

Decerto, o IDEB tem potencializado a política educacional associando fluxo e desempenho, provendo relevantes informações para os sistemas de ensino, mapeando as ações e práticas exitosas, bem como

apontando as fragilidades desses sistemas, e levantando dados sobre situação socioeconômica, por meio dos questionários da Prova Brasil. No entanto o IDEB também tem desafios, como repensar as avaliações externas a partir de testes realizados em larga escala no país, não conseguindo dimensionar estes testes o universo das realidades antagônicas das escolas, ainda, introduzirem seu conceito outras variáveis como as relacionadas à infraestrutura, formação de docentes, gestão, dentre outras.

Sucintamente, trabalhou-se o IDEB como o indicador de qualidade da educação, reunindo em seu bojo dados do SAEB e do fluxo escolar, e se inserindo no quadro das transformações a partir do PDE, que tem seu eixo principal na qualidade, trazendo metas e desafios a estados e municípios.

Do exposto, aprofundou-se: o IDEB como propositos de políticas públicas, apresentado como ferramenta inovadora de aferição de resultados educacionais (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015); a convocação da sociedade para assumir a qualidade da educação; os resultados díspares alcançados por estados e município (SCHINEIDER; NARDI, 2014); a noção de qualidade subjacente ao IDEB; a qualidade como concretização da garantia do direito a educação, promovida pelo IDEB; resignificação do papel da avaliação (SOUSA, 2014); a melhoria do ensino a partir das metas; o alerta sobre a construção de indicadores confiáveis para serem parâmetros de políticas de incentivos; a preocupação com o fato de qualidade medida por testes alicerçar a construção de indicadores (FRANCO; FILHO, 2012); o favorecimento de rankings pelo IDEB (MACHADO; ALAVARSE, 2014); as limitações dos questionários do SAEB e a constituição, divulgação e exploração de indicadores (SILVA, 2010); a confiabilidade de um indicador; a construção de indicadores, a função categorizadora que subsidia o IDEB; bem como, as dimensões da eficácia, eficiência, efetividade, equidade, satisfação associadas à noção de qualidade (FERREIRA; TENÓRIO, 2010).

2.1.4 Avaliação e Responsabilização Educacional

O ponto de vista que vem sendo discutido, de avaliação educacional como princípio de qualidade, favorece o aperfeiçoamento das políticas públicas e de programas voltados a educação por meio do desenvolvimento de ações de responsabilização (*accountability*).

Depara-se, a partir de Ferrão (2012) com a constatação de que a política de responsabilização no Brasil foi introduzida à medida que as

divulgações dos resultados escolares começaram a ser conhecidos por todos, e tomaram por parte dos meios de comunicação a forma de rankings, que por sua vez estabelecem comparações sobre suficiência, ou insuficiência no ensino ministrado, atribuindo à escola, sobretudo aos docentes a responsabilidade principal pela inoperância dos seus sistemas educacionais.

Atualmente o tema cresceu dentro do cenário educacional, e na voz de diversos autores como Afonso (2014) Franco e Filho (2012) e Vianna (2009) encontra-se a noção de culpabilidade sendo empregada como sinônimo de responsabilização, numa dimensão unilateral que não enxerga a totalidade das variáveis em voltado processo escolar, bem como, a construção do conhecimento formal e, portanto, de forma enviesada busca culpar, sobretudo os docentes pelo não alcance das metas planejadas para a escola.

A criação dos sistemas de avaliação também é crescente, uma vez que há por parte dos governantes, em todas as esferas (federal, estadual e municipal), a intenção de medir a qualidade dos programas que desenvolvem para saberem as fragilidades e possibilidades das suas realidades e compreender a dinâmica dos processos que estão presentes nessas realidades, e, a partir disso, focar na reorientação de novos e melhores programas. Contudo a noção de culpabilidade, como consequência desse processo e ocasionada pelos rankings, distorce o intento mais profundo e significativo da avaliação prospectiva, feita para o progresso, para mudança de postura, para a autonomia e assentada nos ideais da democracia.

Desse modo, Afonso (2014) constata que tanto no Brasil, como em outros países, o número de avaliações externas voltadas para alunos, paralelamente também, padrões de avaliação direcionada para professores e a avaliação externa para as escolas tem suas interações e interfaces implícitas e explícitas que precisam melhor ser debatidas.

A avaliação teve uma maior visibilidade social e interesse acadêmico, com as devidas ambiguidade, traduzidas pela expressão genérica de políticas de responsabilização. Percebe-se que com o uso frequente das avaliações em larga escala muitos governos vem importando ou recriado fórmulas, na visão do autor, que a guisa de conclusão, devem antes ser mais discutidas.

Essas avaliações visam ratificar de forma não satisfatória, “ou, ainda, recompensar positivamente”, as instituições escolares e os docentes dessas instituições, pelos resultados produzidos no meio acadêmico pelos seus alunos. Assim, Afonso (2014), ainda observa que esse processo desencadeia a ampliação, dos bônus monetários,

ofertados, de forma diferenciada, aos professores ou às escolas, como prêmio pelas performances dos seus alunos.

Porém, uma reflexão crítica em relação às chamadas políticas de responsabilização não pode, todavia, deixar de ter em conta, entre muitos outros aspetos, que as formas de avaliação escolares adotadas nos vários países e sistemas educativos nunca podem ser indiferentes ao debate sobre concepções alternativas do trabalho dos professores, nem podem ficar à margem do aprofundamento político em torno dos objetivos mais amplos da educação. (AFONSO, 2014, p. 493).

Uma reflexão crítica que oportunize a construção mais ampliada das condições de trabalho oferecidas aos docentes, que passe pela análise da conjuntura escolar, em seus múltiplos aspectos, revelando faces ocultas pelos resultados expostos à sociedade, (como as dificuldades e limitações físicas das unidades escolares), e com coerência viabilize alternativas de superação vai demandar dos Governos mais investimento na educação, e menos desvalorização do trabalho desempenhado pelos docentes.

Necessário notar em Franco e Filho (2012), que quando os rankings são construídos a partir da observação do desempenho dos alunos em testes padronizados, estes passam a espelhar, sobretudo, o status socioeconômico dos alunos, e das escolas.

E, ainda, esse tipo de ranking não é o melhor modelo a subsidiar políticas de incentivos e de responsabilização, uma vez que, evidencia muito mais o nível social e econômico, revelando as limitações culturais, por conseguinte as dificuldades de aprendizagem dos alunos e não pelo quanto conseguem fazer com que aprendam mais, afirmam (FRANCO; FILHO, 2012).

Este apontamento é reverberado nas palavras de Afonso (2014) sobre as consequências da avaliação institucional como uma responsabilidade assumida pelos atores educacionais de cada sistema de ensino, sendo necessária, urgentemente, a revalorização da avaliação formativa, ou de formas de avaliação que retratem a realidade concreta das condições de aprendizagem. E, assim, reestabelecendo a confiança no professor, reconhecendo os processos partilhados que envolvem a todos, desde os docentes, como os estudantes, a comunidade e o estado, segundo afirma o autor.

Assim sendo, a noção de responsabilização que se quer alcançar deve ter um nível mais profundo de concretude, engrandecendo o profissionalismo docente, não pelo fato de ofertar bônus, ou reconhecimentos financeiros, mas por reconhecer os esforços empreendidos diante das circunstâncias evidenciadas na comunidade local, na qual se insere o professor, o aluno, a escola.

Reflete-se com Afonso (2014) em seu ponto de vista o fato das bonificações, (uma forma de accountability), mascararem questões fundamentais e impedirem o diálogo sobre elas:

[...] Não critico, porém, os professores ou as escolas que, perante salários muito baixos e escassez de recursos públicos disponíveis, aderem a estas bonificações. O que digo é que elas são um paliativo que não resolve (nem sequer ameniza) os problemas estruturais. (AFONSO, 2014, p. 495).

Conveniente nesse debate, entender a relação da aplicação de testes, ao longo do tempo, e a ampliação da noção de responsabilização educacional decorrente desse regime, dessa forma, em Bonamino e Sousa (2012) como já apresentado anteriormente, nesse texto, mencionam três gerações de avaliações que apesar de se sucederem, coexistem e em seus traços peculiares vão traçando os caminhos da responsabilização no Brasil.

Na primeira geração o intento era conduzir e verificar a qualidade da educação nas redes de ensino, com a divulgação dos resultados na mídia, dessa forma não se tinha uma devolutiva direta para as escolas, tampouco se esperava que o acercamento da realidade, exposta em números, fosse transformada em debate. Nas palavras dos autores, os resultados não mediam a evolução do desempenho individual de alunos, nem de escolas, e não possibilitavam a introdução de políticas de responsabilização.

A segunda geração introduz junto à divulgação pública dos resultados a devolutiva para as escolas, que impulsiona o planejamento, e cuja decorrência se imaginava ser a de mobilização dos envolvidos no processo educacional, que por terem interesse na sua melhoria contínua, estariam atentos a esses resultados a fim de proporem e apoiarem a sobrelevação do ensino. Ou seja, a responsabilização, nesse formato, acontece pela participação coletiva da comunidade interna e externa à escola que reivindicam o direito a qualidade.

A estratégia da mídia de divulgação, por meio de *rankings*, embora não oficial, juntamente com a distribuição nas escolas da matriz de conteúdos e habilidades utilizada na elaboração dos testes de língua portuguesa e matemática, introduz perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e em como o fazem. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380).

Finalmente, a terceira geração faz a inserção de políticas de responsabilização mais severas, aplicam a escolas e a professores premiações pelo favoritismo e desempenho nos seus resultados, outrossim, aplicam sanções e, ou punições pelos índices ineficientes apresentados, e que refletem como pressuposto a falta de gestão, e de gerenciamento adequado para a produção do bom ensino.

Perpassa pela visão implantada na segunda e terceira gerações da avaliação, a introdução, junto às redes de ensino, da política de responsabilização, como asseveram Bonamino e Sousa (2012) fundamentada em consequências simbólicas e materiais, intencionando a criação de incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos.

Dessa forma, o alinhamento da estrutura curricular a perspectiva elaborada pela avaliação em larga escala, bem como a política de responsabilização são realidades desafiantes que precisam ser discutidas e reformuladas á luz da percepção da autonomia, assegurada na legislação brasileira aos sistemas de ensino, e da concepção cultural que abrange as vivências e experiência locais, alargadas pela penetração em experiências mais universais.

Nessa mesma configuração, é urgente que se tenha melhor definido o modelo de desempenho que se almeja com a aprendizagem de conteúdos que sejam, de fato, essenciais e basilares, incluindo as temáticas sociais e da diversidade em seus múltiplos aspectos, bem como alinhamento dessa estrutura curricular com a formação inicial e continuada de professores, colocadas em evidencia durante o processo de avaliação das competências dos alunos.

É difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir

objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.383).

Por razões como essas, concorda-se, com os autores, que as discrepâncias percebidas decorrem do fato, de os currículos abrangerem um número maior de objetivos e que os padrões de desempenho, medidos pelas avaliações em larga escala, estejam direcionados a objetivos cognitivos, como habilidades em leitura, e matemática. Notadamente, temos que o currículo e seus objetivos, se relacionam muito mais com uma educação voltada a formação integral do aluno, tanto do ponto de vista humano, como intelectual, e diminuindo as desigualdades ocasionadas pelas severas diferenças sociais e culturais no âmbito da sociedade, do que os testes padronizados.

[...] é o uso de provas padronizadas no contexto de avaliações referentes a políticas de responsabilização com consequências fracas e fortes para as escolas - principalmente as fortes - que exacerbaria a preocupação de diretores e professores em preparar os alunos para os testes e para o tipo de atividade neles presente. (BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 386).

Por fim, em Bonamino e Sousa (2012), as discussões evidenciam as limitações e potencialidades das avaliações de segunda e terceira geração para o currículo escolar, reportando as preocupações evidenciadas, em contextos da realidade, de as avaliações e seus efeitos por meio das políticas de responsabilização preencher o fazer pedagógico e a ação da gestão educacional dos diretores e professores, colaboradores do estreitamento do currículo escolar quando se voltam apenas para supervalorização dos conteúdos elencados para os testes, em detrimento dos demais conteúdos.

Trabalhando a responsabilização, no decorrer dessa seção e a partir do que é percebido nos resultados das avaliações dos sistemas educativos, depara-se com inúmeros quesitos que extrapolam como efeitos colaterais, as virtudes inerentes a sua concepção, talvez pela forma como seja desenvolvido.

Quanto se fala em estreitamento do currículo, dado o foco nos conteúdos da prova; quando se dimensiona que com os rankings e a competição entre escolas, não favorecem a suplantação das desigualdades sociais, que refletem as desigualdades educacionais, e na superação da discriminação, seja ela qual for; quando se nota que este

modelo não forma os alunos para o exercício da cidadania que demanda a construção de outras competências como a cultura de valores morais e éticos, relacionados à promoção humanística, e valorização cultural; quando se evidencia que os princípios da democracia, no sentido de uma gestão mais democrática e compartilhada, autonomia da escola e dos professores, a serviço da aprendizagem dos alunos, não são seguidos, mas substituídos pela imposição ao alcance de metas e propostas verticalizadas; quando em análise de outras variáveis que definem uma nota para os sistemas educativos se percebe que o nível de investimentos necessários, em todos os níveis, para a qualidade da educação, e ainda quando os professores se sentem ameaçados pelos resultados insuficientes, desvalorizando sua prática, se conclui então que, em muitos momentos, caminha-se pela contramão da própria legislação brasileira que em seus contornos definem, exatamente, o contrário de tudo que foi exposto.

De forma geral, discutiu-se a perspectiva da avaliação como princípio de qualidade que favorece ações de responsabilização, ou *accountability*.

Assim foi possível explorar: a política de responsabilização introduzida com a divulgação dos resultados pelos meios de comunicação na forma de rankings (FERRÃO, 2012); a noção de culpabilidade de professores e gestores, como sinônimo de responsabilização (AFONSO, 2014; FRANCO; FILHO, 2012; VIANNA, 2012); a visibilidade social, o interesse acadêmico expresso pela política de responsabilização; os bônus monetários ofertados, mascarando questões fundamentais, como a infraestrutura escolar, formação de professores, aspectos sociais e culturais, dentre outros (AFONSO, 2014); os resultados do desempenho dos alunos espelhando o seu status socioeconômico (FRANCO; FILHO, 2012); a não concebível ideia de o ranking subsidiar um modelo de política de responsabilização, ainda, as gerações de avaliações no Brasil e os caminhos da responsabilização traçados por elas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

2.1.5 Um Modelo de Accountability Evidenciado pelo IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, já apresentado e discutido como indicador de qualidade para a educação brasileira, traz também em seu conjunto de intenções além de metas, a introdução da política de responsabilização, prestação de contas, ou *accountability*.

Schneider e Nardi (2014) em seus estudos exploram e analisam o fato de o IDEB, voltado para a medição do desempenho educacional dos alunos, acrescentar em sua ação o conceito de *accountability*, procurando clarificar o grau de relação das variáveis do próprio indicador que estão presentes nessa política de responsabilização, entendendo como essas variáveis estão conectadas na prática, e se elas fazem a concepção de *accountability* avançar.

Acrescenta-se no estudo que em diversos países a *accountability* incorporou-se como mecanismo de controle transversal, alcançando a educação, gerando consequências para instituições e pessoas. Sendo oportuno frisar que essas consequências querem refletir, a ineficácia dos métodos pedagógicos, do mau uso da autonomia profissional dos professores, do fortalecimento do Estado como mecanismo de controle e da racionalização dos investimentos públicos.

Assim, depreende-se em Schneider e Nardi (2014) o quanto vem sendo alargado pelo tempo a ideia de *accountability* e nesse processo desafiador os novos contextos, no caso o contexto educacional, vão exigindo sua atualização. Funcionando como mecanismo de controle reverberado junto aos sistemas educativos, como uma conduta atrelada a avaliação do desempenho de alunos por meio das provas padronizadas, bem como, reverberado na sociedade pela divulgação midiática como sinônimo da eficiência, status da qualidade da escola pública brasileira.

Essa eficiência e eficácia, fruto da participação e da responsabilização, inicia-se com criação e o estabelecimento de normas voltadas para a avaliação que são repassadas aos sistemas de ensino e, por conseguinte, postos em prática através dos testes como forma de exigir uma resposta desses sistemas, ou uma prestação de contas, com a necessidade de recuperação das fragilidades constatadas. Atento as respostas colhidas no teste, outros encaminhamentos são propostos, subsidiados em forma de tomadas de decisões e responsabilização.

Esse é um percurso que transfigura o quadro de fragilidades apresentadas pelas respostas explicitadas com os resultados das avaliações centralizadas, apontando para a necessidade de um trabalho realizado pela coletividade; a coletividade de estados e municípios brasileiros ministrantes do ensino público que são os mais penalizados, em termos de respostas inadequadas nas avaliações, como que respostas de um serviço público inoperante, ou de pouca capacidade de garantir padrões mínimos de aprendizagem nas suas redes.

Aqui, de forma axiomática, Schneider e Nardi (2014) depuram a pretensão do IDEB em explicar, por meio da nota, o quanto as

instituições escolares, e os entes federativos (os municípios e os estados) progridem em relação às suas metas e isso traduz um princípio de referência à prestação de contas por estes entes. Segundo os autores uma das principais polêmicas recai, fundamentalmente, na capacidade do IDEB em traduzir a qualidade:

O IDEB é constituído pelo produto de dois indicadores, sendo um deles fruto do resultado obtido pelos estudantes em avaliações externas, quer seja na Prova Brasil (para o IDEB das escolas, das redes e dos municípios) ou no Saeb (para a constituição do IDEB das unidades da federação, das regiões e do país, como um todo). A pontuação média dos estudantes nos exames constitui o indicador de desempenho (N), indicado em valores entre zero e dez. (SCHNEIDER; NARDI, 2014, p. 16).

Na prática a implementação desse índice possibilitou grande visibilidade dos resultados censitários da Prova Brasil, recrudescendo a atenção de gestores, professores e alunos para o exame, tanto na sua aplicação, quanto na divulgação dos resultados. Mas que além dessas observações não é possível confirmar a responsabilização com premiações, ou castigos explícitos em termos de política educacional.

Essa é uma perspectiva contraditória com a literatura que discute essa temática e que encontra disseminado em muitos estados e municípios brasileiros a meritocracia, tais como: premiações aos melhores professores e escolas pelas boas respostas alcançadas nos exames, codificadas em uma nota.

Nesse sentido, Brooke (2006) em seu artigo - O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil discorre, dentre outros assuntos, sobre o surgimento da política educacional, em que a escola e seus dirigentes são responsabilizados pelos resultados dos alunos (accountability), descrevendo as prováveis consequências das primeiras experiências no Brasil e elucidando exemplos de responsabilização desenvolvidos em alguns estados da federação, como exemplo ela cita e analisa: O Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará, em conjunto com o Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE; O Programa Nova Escola, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro; O Boletim da Escola, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

No caso do Ceará, a autora encontra a adoção de um prêmio criado por lei e oferecido aos integrantes das equipes escolares, das 100 melhores unidades educacionais, que recebem uma retribuição, em dinheiro, quando as suas médias chegam à nota cinco ou mais (até dez), bem como para as 50 melhores escolas o prêmio é de 100% do valor especificado, e para as demais, de 50%.

“O pressuposto do programa é que os profissionais da educação se mostram mais dispostos a cooperar para obter resultados coletivos quando está em jogo um incentivo financeiro baseado nesse desempenho”. (BROOKE, 2006, p. 387).

E analisa que este programa de premiação do Ceará precisaria passar por um avaliador externo para conferir as hipóteses existentes em seu contexto, citando questões como a comparabilidade de escolas em regiões e com populações diferentes, bem como a rotatividade de pessoal, a não decisão da escola nas contratações e dispensas de professores e da dificuldade em criar incentivo para o grupo, em detrimento dessa motivação voltada para o indivíduo, aspectos que na visão da autora, deixam dúvidas sobre a eficácia do prêmio.

No Rio de Janeiro, Brooke (2006) diz que o Programa Nova Escola, criado por força de decreto, visa à melhoria na gestão das escolas estaduais, bem como responsabilizar seus diretores e funcionários pelos resultados dos alunos. Intencionando o estabelecimento de métodos mais democráticos na gestão da escola, fazendo a integração das ações governamentais, melhorando as condições de trabalho dos professores e racionalizando o uso de recursos.

Esse Programa é operacionalizado pelo Sistema Permanente de Avaliação das Escolas Públicas que dado as constantes mudanças tem gerado dificuldades no sentido de, consensualmente, definir seus objetivos e metodologias enquanto programa de responsabilização.

Um trabalho complexo que precisa de uma grande quantidade de avaliadores preparados, e da existência de referências ou padrões indicadores que reflitam a falta de condição de trabalho, e sua adequação para a consecução das metas, além das consequências das gratificações que são concedidas:

“[...] O fato de que a metade das gratificações não leva em conta as características específicas da escola e de sua clientela é outro motivo de preocupação”. (BROOKE, 2006, p. 393).

No Paraná um sistema de responsabilização alternativa implantado em 2001, pela Secretaria de Educação do Estado, assumiu a forma do Boletim da Escola, mais uma estratégia que pretendia dar

apoio e fortalecimento as associações de pais de todo o Estado. Imaginava-se que com a divulgação dos resultados qualitativos se teria mais participação e mais cobrança dos pais, junto às escolas e professores, pela melhoria da qualidade do ensino, sem que fosse necessária a adoção de política de bonificação e, ou vantagens.

Relata o autor que esta proposta da secretaria evidenciando as associações de pais e o poder que delas emanam no exercício da participação e da pressão pela melhoria é uma tese que precisa ser explícita da empiricamente, por depender, sobretudo do tipo da relação entre escola e comunidade, do grau de participação dos pais nas discussões sobre as atividades da escola e da sensibilidade dos professores às opiniões dos pais.

Assinalando que foi uma medida importante, contudo não foi suficiente para se consolidar, inclusive impedir o abandono do Boletim, quando, por exemplo, da alternância de governo, naquele estado.

De maneira geral, depreende-se com os exemplos de políticas de responsabilização aqui desenhados que no Brasil ela vem crescendo, cada vez mais, com efeitos inquestionáveis nos sistemas de ensino, elucidando processos, julgando méritos, exercendo seu papel controlador e gerenciador, e contrapondo, em parte, o que diz Schneider e Nardi (2014), é possível sim, confirmarmos o desenvolvimento dessa política com sanções para os agentes educacionais.

Mas é inquestionável a corrente de resistência às políticas de accountability, por parte de escolas, de professores e de sindicatos, abordam também essa concepção, Rosistolato e Viana (2013) justificando seus posicionamentos nas limitações persistentes no âmbito dos sistemas educativos, e no chão da escola, que não beneficiam o avanço no ensino, e que traduzem a falta de aplicação de mais recursos para execução de um trabalho mais profícuo. Afinal o agente que controla e que pede uma prestação de contas, precisa oportunizar meios favoráveis para que a obrigação da demonstração de eficiência seja operacionalizada a contento.

[...] É igualmente desejável combinar o diagnóstico da escola com sistemas de apoio e capacitação de acordo com os problemas identificados, para assegurar que as escolas com pontuação menor recebam ajuda necessária para interpretar seus resultados e empreender mudanças. (BROOK, 2006, p. 399).

São severos os desdobramentos da responsabilização e dos instrumentos de incentivos as redes de ensino quando não levam em consideração esses problemas mencionados. E nessa lógica, Ferrão (2012) soma dizendo que estes mecanismos de incentivos e suas consequências devem servir para evitar erros já cometidos, assim como, fazer prevenção de efeitos perversos, já ocorridos em outros países, podendo repetir-se em países que estão introduzindo agora essa política, no caso, o Brasil.

Dessa forma, mesmo conferindo na prática que através do IDEB tivemos a abertura e a visibilidade das políticas de responsabilização, reconhecendo-o como um índice mobilizador, seria então possível dizer que por meio dele houve avanço na concepção de *accountability*?

Encostar-se nos estudos de Schneider e Nardi (2014) para buscar uma resposta ao questionamento sugere primeiramente, concluir, com os autores, que este modelo de *accountability* implícito ao IDEB está bem acostado aos pressupostos que evidenciam o novo contexto administrativo, igualmente as novas formas de gestão dos serviços públicos; formas difundidas em diversos países ocidentais.

Assim, segundo os autores, esse modelo necessita de um processo que possibilite emitir juízos valorativos mais consistentes acerca das práticas, instituições, contextos e políticas educacionais em andamento no Brasil.

Em segundo, sugere perceber que as evidências mostradas são suficientemente indicativas, propositoras de que com o IDEB se tem o momento inicial de desenho e edificação de um modelo de *accountability* voltado para a educação no Brasil. Revelando ainda, no que concerne as possibilidades de sua progressão, que não é possível afirmar essa pretensão o que necessitaria de vicissitudes do sistema capaz de absorver as “dimensões éticas, de justiça, democracia e participação crítica e ativa”.

Não obstante as concepções dissonantes em relação ao IDEB, ele é uma referência de qualidade, um mecanismo com intenção de *accountability*, passando pelo mesmo além do ranking, a proposta de apoio, tanto na parte técnica, como apoio no financeiro, para os estados e os municípios. Assim o forte apelo desse indicador credita aos entes federados, o chamamento para a transformação de suas realidades adversas, estando, pois, associado a diversas variáveis que integram a política de responsabilização, ou *accountability*.

Nas considerações finais, Schneider e Nardi (2014) também reconhecem avanços guiados pelo IDEB a partir dos elementos, acompanhamento e monitoramento, executados por ele, produzindo

informações que alicerçam políticas públicas para a educação e objetivos centrados na qualidade. Apontam, entretanto a lógica inversa de sua ação, por iniciativa do mercado e das mídias, com a formação dos rankings e que esse motivo favorece o discernimento, respondendo o questionamento acima, de que ele, nessa conjuntura, não avança em relação à concepção de accountability.

Os autores expõem as dissonâncias existentes no fato de por um lado o IDEB buscar medir a qualidade educacional, e por outro se ir formando um sistema complexo de responsabilização e prestação de contas, notando que um sistema de responsabilização, nesses termos, é oposto ao que preconiza a nossa legislação sobre uma educação democrática, assistida por políticas públicas, igualmente democráticas.

Na Seção V, resumidamente, evidenciou-se o desenvolvimento da responsabilização educacional, a partir do IDEB, elucidando o grau de relação das suas variáveis com os mecanismos dessa política.

Assim, fez-se entender ainda: a accountability como um mecanismo de controle transversal; o IDEB explanando, pela nota, a progressão em relação às metas; as consequências da responsabilização pelos resultados dos alunos, com a criação de prêmios para as equipes escolares; o estudo de alguns prêmios estabelecidos pelos estados brasileiros para as escolas; as premiações ocultando as características das escolas e de sua clientela; o IDEB como modelador e edificador do modelo de accountability, no Brasil; os avanços do IDEB nas questões de monitoramento e acompanhamento da política educacional (SCHNEIDER; NARDI, 2014), bem como, a resistência às políticas de accountability por parte das escolas, dos professores, e dos sindicatos (ROSISTOLATO; VIANNA, 2013).

2.1.6 Seção VI - A Implementação de Sistemas Estaduais de Avaliação

O debate acerca do significado da avaliação nos processos educativos, prioritariamente nos aspectos concernentes a verificação do desempenho de alunos e escolas e da melhoria da gestão tem sido objeto de vários estudos e pesquisas nas diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino no Brasil têm buscado desenvolver estratégias de avaliação como meio para alcançarem à qualidade da educação, assegurando à promoção do diagnóstico de escuta e de análise voltados a aprendizagem dos alunos e ao fortalecimento de referências político-pedagógicas que sejam mais críticas e emancipatórias.

Esta discussão segundo Sousa e Oliveira (2010) foi ampliada com a intensificação das avaliações promovidas pelo governo federal e pelos governos estaduais e, nesse primeiro momento, esteve mais voltado para enfoques nos contornos, princípios e estrutura interna dessas avaliações realizadas, destacando suas potencialidades, bem como suas limitações e, ou deficiências no tocante à implementação.

A concepção de autonomia, emancipação, busca da excelência, garantia de direitos que subjaz a criação dos sistemas estaduais de avaliação, inicialmente estão atrelados à orientação da legislação e da política nacional para a área educacional, como por exemplo, a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Esse documento certifica e assegura as bases da República Federativa do Brasil, em seu artigo 1º definindo que a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito, e tem como fundamentos: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, e o pluralismo político.

Outras leis que corroboram com esse pensamento é a Lei Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 87, ratificando o papel da avaliação, pontuando sobre sua universalização e no PDE (BRASIL, 2007), com suas metas e estratégias, incluindo o IDEB, cabendo também mencionar PNE, Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), recentemente aprovado, que em seu Art.11 dispõe:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (BRASIL, 2014).

Estas são referências legais que possibilitam a criação, o monitoramento dos sistemas estaduais, além de normativas locais, contudo estes sistemas parecem seguir uma tendência mundial acentuada e impactante na difusão da avaliação como norteadora das políticas educacionais.

Sousa e Oliveira (2010) realizam pesquisa buscando a caracterização e comparação dos sistemas de avaliação implantados nos estados da Bahia, do Ceará, Minas Gerais, Paraná e de São Paulo, em

que a compreensão dos motivos e o desenho estrutural do sistema pudessem ser captados e analisados, dimensionando em que grau ocorre o feedback dos resultados. Bem como, as implicações e desdobramentos na escola, no programa curricular, nos professores, nos alunos e interessados nesse processo.

E, nesse sentido, sublinham que a realização de um procedimento avaliativo, acontece quando se espera averiguar a relação entre uma situação atual percebida e diagnosticada, e a distancia que se projeta dela até o alcance de uma situação nova, mais favorável e desejável. Acreditando, por meio desse procedimento, que a modificação da situação indesejada, outrora diagnosticada, poderá ser operacionalizada, fator que demanda a participação de uma coletividade interessada nessa modificação.

Esta demanda de participação exige uma interação ética, com a valorização de competências avaliadas e o reconhecimento de fraquezas, com o ideal de suplantá-las, afinal, como afirma Torres (2010) a avaliação se trata de um processo de interação humana com distintos encontros que emergem dilemas e preocupações éticas, exigindo prudência e deliberação.

Nesse aspecto, reiteram o sempre necessário questionamento a esses sistemas sobre os seus propósitos, qualificando- os na perspectiva deles conseguirem se consolidar, utilizando metodologias mais adequadas, com um conjunto de matrizes de referências bem fundamentadas, com instrumentos mais apropriados, e produzindo resultados confiáveis. Afinal serão sempre questionados os resultados produzidos em avaliações, pensando na ótica de quem promove, de como promove, a favor de quem e contra quem estes resultados se colocam, ainda dado à supressão de variáveis de contexto.

É possível mencionar que foi na década de 1990, que no Brasil os sistemas estaduais começaram a ser implantados destacando no estudo de Sousa e Oliveira (2010) que o último sistema a ser organizado foi o da Bahia, em 1999, e que o estado de Minas Gerais, em 1992, foi um dos primeiros do país a instituir uma sistemática própria de avaliação, constatando, inclusive, que o estado do Ceará teve iniciativas de avaliação desde a década de 1980.

O estudo aponta que por meio de documentos oficiais normatizadores dos programas de avaliação, há como já discutido acima, uma associação aos objetivos do SAEB: subsidiar os diferentes níveis de ensino dos sistemas e contribuir para a tomada de decisão; envolver as secretarias, gestores, professores, pais de alunos para a

apropriação, e o envolvimento com os dados de cada sistema e unidade escolar.

Assim, fica evidenciado em Sousa e Oliveira (2010) que a partir dos estudos dos documentos dos sistemas de avaliação dos estados evidencia-se que a implementação da avaliação dos sistemas de ensino tem se caracterizado como uma forte tendência, em consolidação na educacional brasileira, abarcando para além das redes públicas estaduais, as redes públicas municipais e, segundo os autores, até mesmo, em caráter voluntário, para escolas particulares.

Oportuno referenciar que está centrada na proficiência do aluno, e na consecução de um escore à medida que indica a melhoria da qualidade do ensino, e que embora exista um número de informações sobre escolas e alunos levantadas nessas avaliações elas não são interpretadas de modo articulado e contextualizado no sentido de evidenciar fatores ponderantes na proficiência desses alunos.

Pode-se refletir então, que a interpretação dos dados e informações disponibilizados a burocracia dos sistemas devem ser alcançados na sua essência, com articulação de equipes técnicas preparadas e dispostas a devolverem para as escolas as potencialidades e as limitações captadas por essa análise, cumprindo com fidedignidade os princípios e critérios estabelecidos nos documentos oficiais orientadores desses sistemas.

Os sistemas estaduais de avaliação, oscilando entre procedimentos e normativas, mantêm, de forma geral, aspectos convergentes, como a elaboração de itens para os testes, mas com algumas discrepâncias quanto ao intento de suas metas; a associação dos resultados a políticas de responsabilização de escolas; a aplicação da prova, predominantemente, em caráter censitário; a abrangência das provas para as redes privadas, atreladas aos sistemas de ensino públicos estaduais; definição de conteúdos e áreas do conhecimento a serem abordadas nas avaliações, destacando que no Paraná outras áreas foram avaliadas pelo seu sistema; definição das séries/ anos a participarem dos testes; articulação na construção de escalas de proficiência e referências curriculares, com o SAEB, ainda na divulgação dos resultados que muitas vezes ultrapassam o tempo estipulado, e nas consequências desses resultados.

“Quanto às consequências esperadas, decorrentes da utilização dos resultados da avaliação, o mais enfatizado pelos estados foi à expectativa de que estes viessem a subsidiar as iniciativas de formação continuada dos professores com vistas ao aprimoramento das práticas pedagógicas”. (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 7).

A ênfase na formação continuada de professores, como decorrência das evidências deixadas pelos resultados das avaliações, é satisfatória e pertinente por abraçar a compreensão da necessidade de alinhamento permanente dos procedimentos de ensino, com observação das referências curriculares e com o (re) planejamento voltado para aspectos da realidade ainda não assimilados pelos alunos.

Essa dinâmica potencializa o aprendizado dos alunos, e pode diminuir as desigualdades dos resultados, além de mapear endogenias decorrentes do interior da escola, local privilegiado de interação, de participação e de construção de saberes, para a superfície dos sistemas, rumando para a excelência da educação.

Potencializar o aprendizado e diminuir as desigualdades dos resultados dos alunos é um foco substancial no processo avaliativo, denotando ampliação de seu conceito, hora restrito a verificação de resultados e com um foco finalístico. Como afirmam Horbath^a, Gracia^a, no artigo *La Evaluación Educativa en México*, é preciso colocar a escola em um lugar destacado do processo de avaliação, concebendo a avaliação para além da verificação do rendimento, mas pensar em uma avaliação global que alcança as condições dos alunos, destacando a participação como uma dimensão qualitativa do processo e do resultado.

A Seção VI desenvolveu a temática da implementação de sistemas de avaliação educacional nos estados brasileiros, objetivando com essa prática o alcance da qualidade em sua rede, e seguindo princípios instituídos e divulgados pelo SAEB, como estratégias para consecução de seu intento.

Percebeu-se, nesse debate, a intensificação das avaliações pelo governo federal e estadual e as potencialidades e limitações dos seus objetivos em subsidiar as políticas e contribuir com a tomada de decisões; a comparação e caracterização dos sistemas de avaliação criados na Bahia, no Ceará, Minas, Paraná e São Paulo; a formação continuada de professores, como consequências esperadas pelos sistemas, em decorrência dos resultados; a contribuição dos sistemas de avaliação em agregar novas perspectivas para a pesquisa educacional; a lógica da criação de sistemas atrelada à homogeneização do saber (ROSISTOLATO; VIANNA, 2013); a institucionalização da avaliação nos estados, reforçada pela concepção de autonomia na Constituição Federal, e na LDB (BRASIL, 1988, 1996).

2.1.7 Seção VII - Municipalização e Avaliação da Educação Pública

As demandas do estado e da sociedade pela garantia do direito ao acesso e a permanência do aluno na escola, com aprendizagens satisfatórias, no tempo certo, assentado ao lado de outros direitos humano, trazem uma sistemática abrangente para a educação formal como dever do poder público, salvaguardadas por leis, que expressam reformas significativas nas políticas do estado brasileiro servindo a interesses globais.

Os municípios, a partir do que preconiza a atual Constituição Federal e a LDB (BRASIL, 1996), foram induzido a buscar sua autonomia, igualmente, tomando para si responsabilidades com a gestão da educação local, através da implementação dos seus sistemas de ensino, criados por força de lei local e demandando uma estrutura que abrange ainda, a criação do conselho municipal de educação, com funções normativas e deliberativas, e a elaboração e execução do plano municipal de educação.

Na LDB, em seu artigo 8º sobre a organização da educação nacional tem-se explicitado que a União, os Estados, o Distrito Federal, e os Municípios organizaram, em regime de colaboração, os seus respectivos sistemas de ensino, e no artigo, 18º dispendo que os sistemas municipais de ensino compreendem: as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantida pelo poder público municipal; as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, e os órgãos municipais de educação.

Para Werle et. al., (2009) o sistema municipal de educação – SME – representa as forças sociais locais interpretando e se inscrevendo no desenvolvimento da educação brasileira, com traços que lhes são peculiares, e que estão centrados em estruturas institucionais, como as citadas no parágrafo acima, que focam a educação escolar, com prioridade a educação básica.

Ainda levantando a hipótese de que os novos governos veem a criação de SME com positividade, por facilitar a afirmação de projetos políticos, e, inovações em relação a governos antecedentes, além de reforçar o princípio de autonomia, em relação a normas complementares fixadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, uma vez que, essas recomendações passam a ser deliberadas pelo Conselho Municipal.

Evidentemente, a criação do SME demanda muito esforço, compromisso político, investimentos na formulação da política pública em nível local, assegurando sua efetivação, concomitante com outras políticas educacionais da esfera federal, e estadual, fortalecendo o

regime de colaboração, definindo papéis, com decisões compartilhadas e observando as prioridades de cada ente, como prevê o artigo 211 da Constituição Federal de 1988.

Apesar das vantagens implícitas na municipalização da educação, Werle et al, (2009) esclarecem que municípios pequenos devem refletir sobre a necessidade e consequência da criação de seus SME, uma vez que, as responsabilidades que surgem como demanda dessa ação, exigirão desses municípios qualificação de pessoal técnico, estrutura de apoio, recursos financeiros, humanos e materiais para poderem gerir a contento a educação municipal. Há que se evidenciar o delineamento de uma gestão educacional municipalista com mais participação e integração da sociedade, em função da proximidade dos sistemas com a realidade contextual, a qual pertence.

Por meio da institucionalização do SAEB, que tem chegado a estados e municípios, trazendo a incumbência de produzir informações voltadas aos diversos níveis, e tentando criar em suas realidades uma cultura avaliativa, evidenciou a importância da avaliação no âmbito educacional como medida para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos pelos sistemas de ensino.

O desafio para alcançar as metas e as melhorias para educação pelos sistemas de ensino levou alguns municípios, assim como visto nos estados, a também organizar e implantar seus próprios sistemas de avaliação. O principal intento dessa ação foi prover informações mais concretas, bem como por meio dos resultados atingidos realimentar o desenvolvimento pedagógico com a apropriação, e a responsabilização, desses resultados pela comunidade escolar, tendo viabilizado, nesse sentido, novas perspectivas para a área.

Na visão de Werle et. al, (2009) há dois motivos que comprometem os municípios com a avaliação em larga escala: “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a processualidade dos mecanismos de avaliação externa de larga escala.”

Assim, essa processualidade inclui o SAEB, e a Prova Brasil, a primeira coleta dados nas redes públicas e estabelecimentos privados, e incide diretamente em todas elas, independente da esfera, e a segunda foca as redes públicas, e em escolas urbanas, acentuando o processo avaliativo ainda mais pelo IDEB.

Conforme notam os autores, o compromisso dos municípios com a avaliação de escolas da sua rede, embora respaldado pela legislação, não é referenciado com a mesma intensidade nas leis de criação do SME, ou pelo menos em boa parte delas não há a menção sobre a integração de suas unidades a um sistema externo de avaliação.

Acrescentando que no estudo realizado as referencias, quando existem, não detalham em seu conjunto as estratégias, os processos e os responsáveis pela ação em cada município, nem indicam como as necessidades serão priorizadas, detalhando formas de superação das mesmas.

Ainda, segundo Werle et. al., (2009) nas leis de SME não há indicativos de procedimentos preparatórios à aplicação dos testes nem como e que setor da Secretaria Municipal será responsável pela avaliação de larga escala.

Dessa forma, é possível concluir que essas normativas estejam vinculadas às competências dos Conselhos Municipais de Educação – CME, que podem regular sobre a realização das avaliações em consonância com as orientações divulgadas pelo SAEB e amplamente absorvidas pelos municípios.

Não se encontra na literatura explanação aprofundada sobre os sistemas municipais de avaliação educacional contemplando os aspectos da sua finalidade e complexidade, bem como as suas limitações, assim perguntas intencionando a elucidação de questões dessa natureza revelam a necessidade de exploração desse campo, a fim de se obter esclarecimentos sobre: Como é caracterizada a política de gestão da avaliação educacional nos Sistemas Municipais de Ensino? Qual o grau de articulação com o SAEB? Quais dimensões institucionais ela alcança? Os métodos e processos utilizados são coerentes? Há, de fato, apropriação dos resultados e realimentação do processo pedagógico? Que mudanças os resultados têm provocado na educação dos municípios e na sua cultura avaliativa? A política de avaliação nesses municípios é eficaz?

Dentro dessa proposta os municípios que criaram seus sistemas educativos deveriam assumir a avaliação externa em larga escala comprometendo-se com a compreensão dos resultados dessas avaliações, abrangendo em suas realidades as condições de funcionamento das suas escolas, as estratégias exequíveis de apoio a estas escolas, igualmente, compromisso com a formação de continuada de professores, como afirmam Werle et. al, (2009).

Na pesquisa realizada por Werle et. al (2009) há a conclusão que mesmo com as leis que criaram os sistemas educacionais, favorecendo a autonomia e revelando o caráter descentralizador da educação brasileira, não é possível afirmar a acolhida das propostas de avaliação em larga escala pelos municípios.

Em seu artigo, Avaliação da política educacional municipal - em busca de indicadores de efetividade nos âmbitos do acesso, gestão e

financiamento, Gouveia (2009), explicita que a lógica da descentralização das políticas sociais trouxe para o centro das questões o município quanto ao atendimento em diferentes áreas, e em destaque aqui a da educação, com prioridade no atendimento a educação infantil e fundamental, implicando na opção do poder local em atender as demandas advindas dessa lógica.

Nesse aspecto, destaca que o esforço de sua pesquisa buscou agregar preocupações que discorrem sobre o nível de descentralização da oferta educacional, resultando na percepção de que os municípios brasileiros são campos essenciais de definição da política educacional, com a participação de diversos sujeitos no estabelecimento de prioridades no atendimento, nos contornos institucionais, na gestão, na alocação de recursos, e percebendo que este é um tempo de modificações no direcionamento das políticas educacionais.

Atualmente, constata-se um crescimento em relação a esta política avaliativa, nos municípios brasileiros, e buscando a compreensão dos caminhos percorridos pelas escolas, objetivando a aprendizagem dos alunos, os sistemas municipais de ensino vêm optando, consideravelmente, pela implantação de seus sistemas de avaliação, com nuances em cada realidade local.

Todavia, percebe-se que o delineamento das propostas dessa avaliação ainda não foi concretizado, faltando clareza quanto aos pressupostos, estratégias, processos e responsáveis no âmbito do município, igualmente carência de apoio às escolas no trabalho com os resultados a fim de superarem as fragilidades e desafios, necessitando a criação de mecanismos para a mediação e reflexão sobre os dados levantados, por que sem esses mecanismos “[...] os dados podem até ter legitimidade técnica, mas lhes faltará legitimidade política”. (FREITAS et, al, 2014, p. 65).

Alcança-se na Seção VII, sucintamente, a compreensão que a busca pela autonomia fez alguns municípios brasileiros implementarem seus sistemas próprios de avaliação da educação com foco na qualidade, já medida em larga escala pelo SAEB.

O município toma para si a responsabilidade com a educação local, ancorando seus objetivos na legislação nacional que lhe confere essa emancipação. Assim, foi evidenciado nesse estudo: as forças sociais locais interpretando e se inscrevendo no desenvolvimento da educação; a criação dos sistemas municipais de ensino facilitando desenvolvimento de projetos e inovações locais; a preocupação com municípios pequenos quanto à promoção da política educacional, e as carências de insumos materiais e humanos; as evidências de uma gestão

educacional municipalista com mais participação da sociedade; o compromisso a que é chamado o município evidenciado pela LDB e pela processualidade dos mecanismos de avaliação externa em larga escala; o desafio do alcance das metas e melhorias para educação trazendo como consequência a organização dos sistemas municipais de avaliação; a conclusão de que alguns sistemas municipais não abraçaram a proposta de desenvolver avaliações da educação, em caráter suplementar ao SAEB (WERLE et. al. 2009); a opção do poder local em aceitar as suas demandas levantadas na educação, inserindo-se nessas a avaliação educacional; o município como campo essencial para o desenvolvimento da política educacional (GOUVEIA, 2009).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação educacional é um dispositivo de concepções e formas variadas, imprescindível aos Sistemas de Ensino que objetivam imprimir ao processo educativo mais organização e melhoria do ensino e da aprendizagem, perseguindo a qualidade do funcionamento da instituição escolar, do desempenho dos profissionais, impactando diretamente no desenvolvimento social da educação, e fortalecendo o caráter democrático que deve nortear às práticas cotidianas, mas que na atual conjuntura ainda se constitui um desafio.

Entender o processo de avaliação associado à qualidade requer também conceber a educação, segundo Bertalanffy (1973, p. 69), como um sistema integrado que possui todas as peculiaridades de um sistema aberto, recebendo e transmitindo informações, comunicando e integrando fatos. Uma visão mais abrangente que permite a melhor compreensão do dinamismo desse processo e que inter relaciona diversas variáveis e múltiplas dimensões até efetivar-se e produzir resultados.

Assim, a utilização da noção de sistema associado à educação se faz necessário para imprimir mais coerência, e melhor arranjo no desenvolvimento de políticas públicas que trazem as transformações.

A compreensão das diversas etapas dessas transformações, das mudanças de paradigmas, bem como das diferentes concepções clássicas sobre modelos de educação e especificamente sobre avaliação educacional produz satisfatoriamente o aprofundamento e o amadurecimento do debate e da condução dos processos, na dinâmica da política educacional.

As referências teórico-conceituais da avaliação educacional serão apresentadas nesse texto, elucidando a visão e a concepção de alguns epistemólogos para subsidiar a natureza da avaliação, sem intencionar esgotar essa discussão que partirá dos autores: Tyler, Crombach, Scriven e Stufflebeam.

3.1 O MÉTODO SISTEMÁTICO DE AVALIAÇÃO

Ralph W. Tyler, considerado um precursor da avaliação, durante o período de 1930 a 1945 alargou os horizontes do campo da avaliação com uma proposta que parte do confronto estabelecido entre os dados que elucidam o desempenho, e os objetivos instrucionais traçados anteriormente.

Com ele a construção do método sistemático da avaliação é pensada e definida, sendo colocada em prática com o desenvolvimento do foco teórico subjacente a este método. Mais tarde, essa ideia de verificação do desempenho por meio de testes cresce com a inserção de outros procedimentos.

Vianna (2005) comenta sobre Tyler:

[...] a sua ação foi bastante ampla, influenciando na educação em geral, especialmente em assuntos ligados à teoria, à construção e a implementação de currículos, que Tyler procurou conceituar como um conjunto de experiências educacionais diversificadas que deveriam ser planejadas de forma a levar os alunos à concretização de determinados objetivos. A avaliação educacional, cujo termo foi por ele criado, objetivaria, desse modo, que professores aprimorassem seus cursos e que os instrumentos de medida que construíssem pudessem verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas. (VIANNA, 2005, p.148).

Stafflebeam e Shinkfiel, (1995) afirmam que Tyler impulsionou as bases do primeiro método sistemático de avaliação, um método centrado em objetivos. Nesse contexto, a qualidade é entendida como reflexo dos elementos da eficácia e da eficiência, fatores preponderantes nessa proposta e a avaliação destacada como um processo que demanda a observação das transformações ocorridas.

Leite (2001) aponta que uma das vantagens do modelo de Tyler era dispensar a utilização de grupos experimentais e de controle numa época em que se procurava utilizar em educação procedimentos análogos aos da chamada ciências duras.

O próprio Leite (2001) vai mencionar o que considera limites do método de Tyler: uma avaliação pensada como um processo final, as questões técnicas, o rendimento não sendo a prioridade principal e a tendenciosidade, dentre outros, como, os objetivos dos programas e aspectos subjacentes ao currículo.

O processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia, como os objetivos

educacionais expressam mudanças em seres humanos, isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo (TYLER⁴, 1982, p. 35).

3.2 AVALIAÇÃO – PROCESSO PLANEJADO E DIVERSIFICADO

As contribuições de Cronbach (1963) surgem décadas depois enriquecendo o campo teórico e prático da avaliação educacional com a publicação do artigo *Course Improvement through Evaluation*:

[...] levantou importantes questões metodológicas, inclusive a relacionada com a análise direta dos resultados dos itens em substituição à análise concentrada em escores globais, além de abordar outros problemas de natureza conceitual, que continuam válidos na atualidade, e mostrar as limitações das avaliações *post-hoc* no desenvolvimento de currículos, conforme foi referido anteriormente. (VIANNA, 2005, p. 150, grifos do autor).

Em Vianna (1997) se encontra a abordagem de pontos fundamentais na proposta de Cronbach como: a associação da avaliação com a tomada de decisão, os diferentes papéis/função da avaliação educacional, o desempenho do estudante sendo critério de avaliação de cursos e técnicas de medida disponíveis ao avaliador educacional. Ainda em Vianna (1997) o entendimento dos fins a que se destina a avaliação não se limitando a um julgamento finalístico, contudo buscando a melhoria dos currículos, no decorrer do processo.

Assim a avaliação é valorizada como uma prática formativa e concebida como um sistema de produção de informações que para alcançar seu objetivo precisa de planejamento rigoroso, e o envolvimento de dimensões criteriosas, a exemplo: a clareza (ser compreendida), a oportuna (contexto), a exatidão (corretamente

⁴ Este artigo foi publicado originalmente em Tyler, RR.W. Basic principles of Curriculum and instruction.

conduzida), a validade (conexão com a realidade) e a amplidão (alternativas úteis).

Para Cronbach a avaliação é tratada como uma atividade planejada de forma flexível e diversificada, obrigatoriamente demandando a utilização de um grande número de informações validadas para de forma mais correta subsidiar a tomada de decisão. Em Stufflebeam essas ideias serão ainda melhor explanadas.

3.3 AS IDEIAS SOBRE AVALIAÇÃO FORMATIVA E AVALIAÇÃO SOMATIVA

Na perspectiva traçada por Scriven (1967) para a avaliação seu intento era a busca da determinação sistemática e direta a respeito do mérito ou do valor de algo. Afirmando que no contexto da realidade educacional, a entidade alvo da avaliação é percebida como um produto.

Desse modo, Scriven teve uma atuação destacada tanto no campo teórico, como no campo metodológico, e a sua significativa contribuição para a avaliação foi mencionando as diversas funções e papéis da avaliação. Nesse sentido Vianna (2000) complementa que esses papéis: “[...] possui um único objetivo: determinar o valor ou mérito do que está sendo avaliado”.

Em seus estudos, Scriven trabalhou a diferença entre a avaliação somativa e a avaliação formativa. A primeira avaliação ocorre ao final de um programa, permitindo dados para julgar, ou para reformular, e até extinguir este programa, observando seu mérito e seu valor. A segunda é aquela que se desenvolve ao longo de um programa, tendo como intenção a reorientação do seu processo, justamente por levantar informações importantes sobre o mesmo.

Diante dessa classificação da avaliação em Scriven (1967) há a concepção de que elas se complementam e revelam mais conhecimento sobre o objeto avaliado, destacando também a existência de alguns riscos no processo, como por exemplo, os resultados de classificação com a utilização de uma avaliação apenas somativa, mas clarificando que com a articulação das duas modalidades esses riscos são muito menores.

Para Scriven (1967), o que se faz em avaliações de programas são as avaliações somativas, sendo necessário observar as deficiências que essa avaliação pode ter ao ser aplicada de forma isolada.

Nesse contexto Vianna (2000) diz que é preciso que o avaliador tenha cautela, pois sem a avaliação formativa o processo de

desenvolvimento de um programa, projeto, ou material resultará incompleto e inteiramente ineficiente.

Em seu ensaio *Methodology of Evaluation*, Scriven (1967) mostra sua inquietação com a avaliação, divulgando o seu uso para programas, projetos e produtos. Outra lógica trabalhada foi a possibilidade de comparação pela avaliação, dimensionando o alcance da realidade do que se está sendo avaliado.

Assim o papel da avaliação era: comparar constantemente o item avaliado e seu concorrente crítico e analisar as dimensões dessas diferenças de desempenho. O mérito recai na figura do avaliador que precisa ter visão ampla para cercar-se da complexidade do processo.

Com uma avaliação focada nos objetivos o modelo de Tyler não é absorvido por Scriven, cuja proposta era um modelo para além da fixação de objetivos.

3.4 O MODELO - CONTEXTO, INSUMO, PROCESSO E PRODUTO (CIPP)

Stufflebeam trabalha um modelo de avaliação direcionada para o aperfeiçoamento, com foco na tomada de decisões, com a identificação e a coleta de dados e informações que também servem para o controle, por meio da prestação de contas (STUFFLEBEAM, 1971).

O desenvolvimento do modelo de Stufflebeam se deu a partir da produção de respostas direcionadas a cinco problemas: a definição (julgamento sobre definições, buscando sua validade, e limitações); a tomada de decisão (as mudanças almejadas e as decisões cabíveis para sua concretização); os valores (o que está sendo referência para o processo); os níveis (as diferentes informações a depender do nível); o desenho investigativo (novas diretrizes em detrimento dos métodos clássicos).

Stufflebeam e Shinkfiel (1995), estabelecem que a avaliação é um processo de identificação, obtenção e fornecimento de informações úteis sobre o valor e o mérito das metas, com a finalidade de guiar a tomada de decisão, solucionar problemas e promover a compreensão dos fenômenos implicados.

Partindo desse conceito, ele cria um modelo que leva em consideração o contexto, os insumos e o processo, elementos imprescindíveis, quanto ao produto que se avalia em um objeto. O modelo foi denominado de CIPP e por ele se tem a possibilidade de uma avaliação que engloba do momento do planejamento, à caracterização dos impactos; um modelo associado a decisões.

A avaliação de contexto seria subsídio para as fases antecedentes ao processo avaliativo, já que serviria de suporte para embasar a escolha dos objetivos e metas a serem alcançados, comenta Andriola (2010), a partir da proposta por Stufflebeam.

Assim a avaliação de entrada faz incrementar o planejamento, as estratégias dos sistemas em relação à consecução dos objetivos, e a avaliação de processo com foco no percurso, mostra as possíveis inadequações e as necessárias correções para o êxito da ação. Já a avaliação de produto faz levantamento do processo avaliativo buscando observar se as informações verificadas estão em harmonia.

A principal característica da avaliação de processo é a possibilidade de redimensionar a si própria, fornecendo informações durante todo o processo avaliativo e possibilitando condições necessárias para que se possa realizar um *feedback*, esclarece Andriola (2010, grifos do autor).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Chizzotti (2010), a investigação é o meio privilegiado para o desenvolvimento da ciência e pressupõe teorias ou visões de mundo, configurando-se pela forma ordenada, pelos critérios claros, explícitos e estruturados no trato com os dados encontrados no decorrer de um estudo.

Nesse estudo foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-analítico, conforme Collis e Hussey (2005). Sendo caracterizada pela exposição dos fatos e fenômenos da realidade, não se restringindo, unicamente à coleta, à ordenação e à classificação dos dados, contudo buscando maior conhecimento, por meio da observação e análise, sobre o processo de gestão da avaliação nos sistemas municipais de avaliação da Paraíba, sistematizando seus pressupostos, estratégias e resultados.

Richardson e Wainwright (2009) mencionam que a pesquisa qualitativa pode ser entendida como a “tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais [...] em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa com o estudo de caso múltiplo definido por Yin (2005), foi também utilizada na perspectiva abordada por Ludke e André (2007), conferindo a capacidade de poder descrever o cotidiano singularizado de um dado contexto, nessa pesquisa o contexto do caso a ser explorado é de dois municípios paraibanos que criaram seus sistemas de avaliação educacional. Colaborando, ainda com essa discussão Yin (2005) quando explicita que o estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo: planejamento, técnica de coleta de dados e análise dos mesmos.

Necessário explicitar no tocante ao Estado da arte, base dessa pesquisa, o aprofundamento das categorias a seguir: Avaliação Educacional, Gestão da Avaliação, Avaliação de Sistema Educacional, Políticas de Avaliação Educacional.

Assim, fora necessário inicialmente, ainda, realização de uma pesquisa bibliográfica para aprofundar o conteúdo em estudo Gil (2008), “elaborada a partir de material já publicado constituído principalmente de livros, artigos publicados em periódicos...” Resultando na Fundamentação Teórica desse trabalho, com a apresentação sucinta de conceitos relevantes e necessários para entendimento da temática.

A pesquisa bibliográfica constitui-se de amplo levantamento, triagem e documentação de toda a bibliografia já publicada sobre determinado assunto (LAKATOS; MARCONI, 2011).

Bem como, a produção de uma busca sistemática da literatura, a partir da consulta nas bases de dados SciELO, Periódicos UFSC, CAPES, Google Acadêmico, por meio das palavras-chaves: Políticas Públicas, Educação, Sistemas Avaliação Educacional, Avaliação Sistema Educacional, Avaliação Externa, Avaliação Larga Escala pertencentes ao escopo, em artigos de periódicos, seguindo rigoroso protocolo de revisão sistemática, a saber:

Quadro 1 - Protocolo para Busca Sistemática da Literatura

PROTOCOLO PARA BUSCA SISTEMÁTICA DA LITERATURA
I. RECURSOS HUMANOS: Pesquisador Principal: Mdo: TEODULINO MANGUEIRA ROSENDO Pesquisador Responsável: Dr. RAFAEL TEZZA
II. DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS - Elaboração protocolo - Busca dos estudos - Seleção dos estudos - Pré-análise dos estudos - Coleta dos dados dos estudos selecionados - Revisão dos dados coletados - Análise e síntese dos dados - Apresentação dos resultados
III. PERGUNTA: Qual o estado da arte, na literatura científica, publicada no período de 2004 a 2014, sobre Avaliação Educacional no Brasil?
IV. OBJETIVO: Averiguar e descrever como se apresenta o estado da arte, na literatura científica, acerca da Avaliação Educacional no Brasil, nos últimos dez anos (2004-2014).
V. DEFINIÇÃO DO ESTUDO: Trata-se de uma revisão de literatura, com uma busca sistemática, em artigos que utilizaram abordagem quantitativa, qualitativa e quali-quantitativa, tendo como rigor científico, as seguintes etapas: <ol style="list-style-type: none"> 1) Formulação do objetivo da revisão; 2) Especificação de critérios para inclusão de estudos na revisão ou critérios para seleção da amostra; 3) Interpretação dos resultados; 4) Conclusão da revisão.
VI. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: artigos de pesquisas completos, publicados em periódicos científicos, dos últimos 10 anos (2004-2014), nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola.
VII. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: artigos de acesso restrito, editoriais,

PROTOCOLO PARA BUSCA SISTEMÁTICA DA LITERATURA		
resenhas, relatos de experiências, dissertações, teses e monografias; anais de eventos. Artigos publicados em idiomas diferentes dos escolhidos (português, espanhol e inglês), bem como, não repetir o mesmo artigo em diferentes bases de dados.		
VIII. ESTRATÉGIAS DE BUSCA:		
a) PALAVRAS-CHAVES:		
Português	Inglês	Espanhol
Avaliação Educacional	Educational assessment	Evaluación educativa
Avaliação Sistemas Educacionais	Educational System Assessment	Evaluación Sistema Educativo
Avaliação Externa	External evaluation	Evaluación Externa
Políticas Públicas Educação	Public Policy Education	Política Pública Educación
b) Bases de Dados: ScieELO; Periódicos UFSC, CAPES; GOOGLE ACADÊMICO.		

Fonte: Adaptado pelo autor (2015)

Pormenorizando o domínio desse estudo, detalha-se que o mesmo contemplou estudo de caso múltiplo de (02) dois sistemas municipais de avaliação educacional da Paraíba. Segundo Deslandes (1994) “a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade”; inexistiu, nesse estudo, a pretensão de universalização do corolário dos resultados diante do seu universo.

Quanto aos municípios para o estudo, estes foram classificados como: Município Tipo 1 – com matrículas de até 1.500 alunos, aqui considerado como sistema educacional de pequeno porte; e, Município Tipo 2 – com matrículas acima de 1.500 alunos, aqui considerado de médio ou grande porte.

O levantamento desses municípios foi auxiliado pela parceria com a UNDIME – PARAÍBA, (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação da Paraíba), que tem grande poder de articulação com os municípios paraibanos, e quando procurada pelo pesquisador enviou, por email, aos 223 (duzentos e vinte e três) municípios paraibanos enquête (elaborada pelo pesquisador) com os seguintes questionamentos:

Nome do município; Nome e contato do secretário de educação; Número de alunos matriculados; O município criou e mantém seu

próprio sistema de avaliação educacional? Em caso afirmativo, o município se dispõe a partilhar suas experiências, participando de uma pesquisa sobre os Sistemas de Avaliação da Paraíba, alinhada ao Mestrado Profissional em Métodos e Gestão da Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina?

Quanto à seleção das pessoas, ouviu-se: o secretário municipal de educação; dois (02) diretores de escolas municipais distintas, sendo uma de 1º ao 5º anos – aqui nomeada escola A, e outra de 6º ao 9º anos – nomeada de escola B; três (03) professores municipais, sendo de escolas distintas, seguindo o mesmo critério do nível de ensino; No número de professores estipulados buscou-se evidenciar, o princípio da saturação nas entrevistas.

O quadro 2 apresenta a descrição da representatividade desse estudo (municípios, segmentos, escolas, quantidade de pessoas).

Quadro 2 - Representatividade dos Entrevistados

MUNICÍPIO	SEGMENTO	ESCOLA	QUANTIDADE
1 e 2	Secretário Educação	-	02
1 e 2	Diretor	A	02
1 e 2	Diretor	B	02
1 e 2	Professor	A	06
1 e 2	Professor	B	06

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Ainda do ponto de vista dos procedimentos técnicos se fez necessário o desenvolvimento de pesquisa documental elucidando a temática, em fontes como: relatórios, leis, decretos, portarias, dentre outros, pesquisados nos Portais e Sites Oficiais do Governo Federal, bem como no acervo disponível nos municípios que participaram da pesquisa.

Uma vez tendo realizado as pesquisas bibliográfica e documental, evidenciou-se quão imprescindível era empreender levantamento com questionamento a pessoas envolvidas na avaliação educacional nos municípios da Paraíba, para ouvi-los e a partir disso clarificarem-se os caminhos do processo avaliativo por eles gerido, aprofundando suas vivências e experiências com a avaliação.

Nessa ótica, trabalhou-se uma abordagem com procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, concordando também com Minayo (1994 p. 21), quando afirma que a pesquisa qualitativa responde

a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

E, para o levantamento de informações três estratégias foram amplamente utilizadas no presente estudo de casos: a entrevista semi-estruturada, análise documental e observação; estratégias citadas e referenciadas por Pedrine (2007).

Assim, adotaram-se estas técnicas concordando, também, com Goldenberg (1999) quando afirma que a **entrevista** pode ser estruturada de maneiras diferentes; **observação** – como menciona também Flick (2009) “permite ao observador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre”, bem como Yin (2005) trata da observação participante, em que “o observador assume uma postura ativa e participativa dos eventos”, e a técnica de estudo voltada para **análise de conteúdo** – Chizzotti (2010), quando menciona que é um conjunto de técnicas para extrair um significado de um texto, a partir das unidades elementares (palavras-chaves, léxico, termos específicos, categorias e temas) que são formadoras textuais, e assim, descrever e interpretar os documentos.

A entrevista foi Semi- Estruturada com padrão e modelo de roteiro com questões previamente definidas (conforme anexo I, II e III), sem a necessidade de pré-testagem do instrumento e executadas nas secretarias de educação e nas escolas, gravadas e transcritas fielmente para serem analisadas.

Dentro desse contexto, foi garantida a imparcialidade por parte do pesquisador durante a atividade de campo, bem como no tratamento dos dados, transcritos e interpretados, a fim de um resultado de credibilidade e coerente por espelhar as múltiplas opiniões e olhares dos entrevistados em cada município.

E, quanto à realização do trabalho de campo, o mesmo teve uma duração de trinta dias, sobretudo pela questão de deslocamento do pesquisador que reside a 400 km dos municípios estudados.

Nesse sentido, visando os objetivos da pesquisa, bem como a análise e interpretação dos dados, a entrevista foi sistematizada em sete categorias de análise: Compreensão sobre a temática da avaliação educacional; Grau de conhecimento sobre o sistema municipal de avaliação educacional; Protagonismo na divulgação dos resultados; Utilização dos resultados do sistema municipal de avaliação educacional; Domínios envolvidos na avaliação educacional municipal; Encaminhamentos, críticas e sugestões; Perfil dos entrevistados.

Posteriormente, foi produzida uma matriz para consolidação e análise dos dados, cujos resultados estão detalhadamente descritos por

blocos (categorias), destacando trechos das entrevistas que são imprescindíveis ao alcance dos objetivos dessa pesquisa, e a partir dela foram identificadas as convergências teóricas.

Segundo Chizzotti (2006) para a decodificação dos documentos, o pesquisador pode utilizar vários procedimentos, procurando identificar o mais apropriado para o material a ser analisado, como análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação, análise de conotações (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Estas são técnicas largamente utilizadas nas pesquisas qualitativas que ancoradas nos pressupostos teóricos e filosóficos se configuram em estratégia que melhor se aplicou aos objetivos desse trabalho.

Percebe-se nessa elucidação o fundamento de planejamento criterioso que assegurou, de forma mais clara, o acercamento mais contextualizado da realidade social na qual se insere esta pesquisa.

A entrevista foi Semi- Estruturada com padrão e modelo de roteiro com questões previamente definidas (conforme anexo I, II e III), sem a necessidade de pré-testagem do instrumento e executadas nas secretarias de educação e nas escolas, gravadas e transcritas fielmente para serem analisadas.

Dentro desse contexto, foi garantida a imparcialidade por parte do pesquisador durante a atividade de campo, bem como no tratamento dos dados, transcritos e interpretados, a fim de um resultado de credibilidade e coerente por espelhar as múltiplas opiniões e olhares dos entrevistados em cada município.

E, quanto à realização do trabalho de campo, o mesmo teve uma duração de trinta dias, sobretudo pela questão de deslocamento do pesquisador que reside a 400 km dos municípios estudados.

Portanto, com esses procedimentos procurou-se examinar os conteúdos específicos delimitados na temática, abordando o contexto mais amplo sobre as políticas públicas de avaliação efetivadas pelos sistemas de avaliação educacional, nos municípios da Paraíba, bem como conhecer e analisar os indicadores municipais sobre os quais se assentam a política avaliativa no âmbito local, codificados e quantificados em relatórios e planilhas, divulgados em sites e portais públicos, e em arquivos dos municípios, cujo acesso foi disponibilizado ao pesquisador durante visita in loco.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

A experiência vivenciada no decorrer da pesquisa sobre os Sistemas Municipais de Avaliação Educação em dois municípios do estado da Paraíba foi momento de aprendizado e aprofundamento dessa temática para o pesquisador, bem como para o campo da gestão da avaliação em nível estadual, cujos estudos são raros ou inexistentes dentro da realidade local.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS E DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Os municípios foram selecionados de forma intencional, conforme especificado na metodologia, diante dos demais sistemas avaliativos criados nas cidades paraibanas, um número inclusive bem pequeno, conforme percebido na presente pesquisa, não tendo a intenção de generalizar os resultados diante do seu universo.

Convém ressaltar que os municípios pesquisados foram categorizados como Município Tipo 1 e Município Tipo 2 e para esse processo foi necessário a realização de um levantamento junto aos municípios, em parceria com a UNDIME – PARAÍBA, instituição de muita credibilidade e poder de articulação junto aos municípios paraibanos.

Dessa forma, em aproximadamente trinta dias as respostas foram enviadas por 207 (duzentos e sete) municípios e assim, mapeados aqueles que haviam implementados os seus próprios sistemas de avaliação educacional, a saber: Barra de São Miguel, Bernardino Batista, Mari, Marizópolis e Monteiro.

O Município Tipo 1 foi criado em 1961 e está localizado na microrregião do cariri oriental. De acordo com o IBGE (2010) (Índice Brasileiro de Geografia e Estatística) sua população é de 5.856 habitantes, ocupando uma área territorial de 595.205 km², com um Índice Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁵ é de 0.613.

No campo educacional o município possui 08 (oito) Unidades Educacionais e com uma matrícula de 1.481 (Um mil quatrocentos e oitenta e um) alunos, no ano de 2014, conforme o Censo escolar 2014 divulgado pelo INEP. Em 2013 obteve nota 4,93 no IDEB, tendo

⁵ Disponível em: www.pnud.org.br/atlas/ranking/ranking_idhm_mucipios_2010.aspx. Acesso em: 3 set. 2015.

atingido a sua meta. Convém mencionar que o seu sistema municipal de avaliação educacional foi criado pela Lei N° 07/2001.

A rede de ensino municipal conta com uma boa estrutura para atendimento da população escolarizável. Segundo as informações levantadas in loco, em todas as escolas é servida a merenda escolar de boa qualidade, com um cardápio variado e acompanhado por nutricionistas. Há problemas com água uma vez que a seca também assola o município, mas vem sendo garantido o abastecimento nas unidades educativas e a continuação das aulas, conforme calendário letivo.

A infraestrutura escolar é a apresentada no quadro 03:

Quadro 3 - Infraestrutura Escolar Município 1.

DEPENDÊNCIAS	Nº ESCOLAS	Nº ESCOLAS EM %
Biblioteca	03	38
Cozinha	08	100
Laboratório Informática	02	25
Quadra de esporte	02	25
Sala de Leitura	01	13
Sala de Diretoria	05	63
Sala de Professores	04	50
Sala Atendimento Especial	01	13
Sanitário dentro da Escola	08	100

Fonte: Secretaria Educação do Município (2014).

As Escolas de ensino fundamental I e II, denominadas nesse estudo de escola A e B, funcionam na mesma unidade, com sede própria, bem localizada, muito organizada e sobressaindo o aspecto da conservação do patrimônio público.

O núcleo que faz a gestão escolar é composto por diretor, vice-diretor, apoio pedagógico com coordenação, supervisão, bem como secretaria escolar, e um grupo de 120 (cento e vinte) professores.

A matrícula inicial é de 252 (duzentos e cinquenta e dois) alunos, em sua maioria originários de famílias humildes do município, socialmente e economicamente desfavorecidos, que vivem da agricultura de subsistência, bem como de atividades da pecuária, e são dependentes dos programas sociais, sobretudo do Programa Bolsa Família que condiciona para o recebimento do benefício à frequência escolar do estudante.

O Município Tipo 2, foi instalado em 1958 e segundo o IBGE (2010) possui uma população de 21.176 habitantes e uma área territorial

de 154.824 Km², e o seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM (2010) é de 0.548.

Segundo dados do censo escolar, INEP (2014) e documentação da Secretaria Municipal de Educação a matrícula inicial é de 5.045 (cinco mil e quarenta e cinco) alunos distribuídos do ensino infantil ao fundamental II, bem como na modalidade de Jovens e Adultos. O seu sistema municipal de avaliação educacional é normatizado pelo CME, trabalho que está em andamento, não tendo sido possível a localização da lei de criação.

O município não atingiu sua meta no IDEB, ficando com uma nota 3,3, caindo em relação há anos anteriores, em que apresentava uma nota superior, fator principal para intensificação por parte da secretaria de educação de medidas que visaram à superação desse resultado.

O Sistema Municipal de Ensino conta com um quantitativo de 33 (trinta e três) escolas, e um total de 216 (duzentos e dezesseis) professores. As unidades educacionais são localizadas tanto na zona urbana como no perímetro rural, com uma infraestrutura, no geral, boa e em processo contínuo de melhorias e adequações necessárias ao desenvolvimento das atividades educacionais. É assegurada às escolas uma alimentação saudável, obedecendo às normas do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e muito exigida em todas as unidades a higiene e organização fundamentais para um espaço físico educativo.

A infraestrutura escolar na rede é apresentada no quadro 04:

Quadro 4 - Infraestrutura Escolar Município 2.

DEPENDENCIA	Nº DE ESCOLAS	Nº ESCOLAS EM %
Biblioteca	03	9
Cozinha	29	88
Laboratório de Informática	09	27
Laboratório de Ciências	01	3
Quadra de Esportes	07	21
Sala de Leitura	09	27
Sala de Diretoria	17	52
Sala de Professores	09	27
Sala Atendimento Especial	02	6
Sanitário dentro da Escola	33	100

Fonte: Secretaria Municipal Educação, (2014).

Dentre as escolas municipais existentes, foram escolhidas uma escola de ensino fundamental I, denominada nesse estudo de escola A e outra de ensino fundamental II, escola B, ambas com características diversas.

Assim, percebeu-se na escola A que a mesma tem boas condições de funcionamento, desde a localização estratégica para moradores do bairro que fica afastado do centro da cidade, bem como a questão de segurança com a instalação de portões de ferro e presença de um porteiro nos dois turnos de funcionamento da escola. Destaca-se, no que concerne ao espaço físico, a existência de uma reclamação geral dos que fazem a escola reivindicando um local adequado para recreação das crianças que muitas vezes são obrigadas a passar o horário do intervalo na própria sala de aula.

Mesmo tendo esse agravante e limitação é notória a disciplina escolar, e a decoração dos espaços com trabalhos dos alunos, chamando atenção para o mobiliário escolar, carteiras, cadeiras e birôs novos. Há um clima agradável e respeitoso entre toda a equipe escolar.

A escola tem uma equipe gestora formada pelo diretor, o secretário escolar e professores graduados que ministram de forma integrada todas as disciplinas do currículo escolar.

Convém ressaltar o crescente número de alunos na matrícula que saiu, em 2013, de 90 (noventa) para 274 (duzentos e setenta e quatro), em 2015, sendo um aspecto fulcral que revela o trabalho empreendido pela equipe educacional.

Os alunos da escola A vivenciam contexto de carência e em sua maioria também são advindos de famílias pobres que vivem da agricultura e da pecuária, ou têm vínculo empregatício com o município ou com o estado. Vale registrar, segundo a observação de campo que os pais diante dos seus conflitos e desajustes pessoais secundarizam o acompanhamento cotidiano dos filhos na escola, reforçando contra valores que são por ela combatidos.

Para continuação do presente estudo também foi escolhida uma escola municipal de ensino fundamental II, escola B, que funciona no centro da cidade, local estruturalmente adequado e de boa aparência. Segundo as informações concedidas pela direção o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE do Governo Federal tem contribuído muito para a manutenção do espaço escolar, por isso sempre limpo e agradável, ressaltando que, em 2015, até o mês de outubro este recurso ainda não havia chegado à referida escola, causando problemas.

O trabalho pedagógico é desenvolvido pela coordenação escolar e acompanhado pela supervisão que vem da secretaria de educação, além

de possuir a sua diretora, presente nos dois turnos, e secretário escolar responsável pela emissão de documentos.

A escola conta com um quadro de professores habilitados, e alguns pós-graduados em nível de especialização, ministrando aulas na sua área de formação. Muitos desses docentes possuem outros vínculos com a rede estadual de ensino, ou com municípios vizinhos.

Toda essa equipe trabalha com um grupo de 465 (quatrocentos e sessenta e cinco) alunos que apresentam a mesma origem familiar que as demais escolas pesquisadas, e com certo grau de defasagem cultural provocada pela condição socioeconômica, comprometendo na visão do município a aprendizagem do próprio aluno, bem como a obtenção de melhores resultados nas avaliações internas e externas.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Foram escolhidos para as entrevistas respondentes que vivenciam no cotidiano dos municípios experiências com a avaliação educacional de sistemas e ocupam diferentes espaços na conjuntura local, colaborando com a pesquisa por agregar as diversas concepções e ideias de cada segmento em relação à temática em pauta.

Dessa forma, como já explanado, escutou-se o Secretário de Educação, Diretores e Professores, totalizando 17 (dezessete) entrevistados, sendo que se previa entrevistar 18 (dezoito) profissionais da educação, contudo no município 1 as escolas A e B funcionam no mesmo estabelecimento e, portanto, possuem uma única diretora que responde por todos os níveis de ensino da escola.

A Tabela 1 apresenta a caracterização dos entrevistados.

Tabela 1 - Caracterização Secretários, Diretores e Professores por Sexo, Idade, Estado Civil e Nível de Formação - 2015

	SECRETARIA	DIRETOR	PROFESSOR
SEXO			
Masculino			03
Feminino	02	03	09
FAIXA ETARIA			
Até 25			02
26 a 35	02	01	06
Acima de 35		02	04
ESTADO CIVIL			
Casado	01		04

Solteiro	01	03	08
NÍVEL DE FORMAÇÃO			
Graduação			07
Especialização	02	03	05

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Assim, no município 1 participaram da entrevista a secretária de educação, a diretora da escola A e B, 03 (três) professores da escola A (lecionam no ensino fundamental I) e 03 professores da escola B (lecionam no ensino fundamental II). Desse grupo, a maioria dos entrevistados foram mulheres.

Por outro lado, no município 2 foram ouvidos a secretária de educação, a diretora da escola A, 03 (três) professores da escola A, a diretora da escola B, 03 (três) professores da escola B, sendo igualmente predominante nesse grupo o sexo feminino.

Em relação à idade percebeu-se que apenas 02 (dois) participantes afirmaram está na faixa etária até 25 anos, 09 (nove) declararam ter entre 26 a 30 anos, sendo a maioria do grupo entrevistado, e 06 (seis) acima de 30 anos. Uma constatação que permite averiguar a relação de vivências e experiências sendo aprofundadas na educação pela maturidade de alguns membros e a juventude inovadora de outros.

No que concerne ao estado civil dos entrevistados foi evidenciado 05 (cinco) casados e 12 (doze) solteiros.

Por outro lado, um dado importante no perfil dos entrevistados é a sua formação acadêmica considerada adequada para o nível e a modalidade de ensino a que estão agregados. Todos os participantes da pesquisa possuem nível superior e 10 (dez) são pós-graduados em nível de especialização, em áreas distintas do conhecimento. Essa informação é relevante por que, em parte mostra o grau de qualificação elevado, considerando as realidades locais e as dificuldades que se registram de continuar avançando na carreira docente, vislumbrando o crescimento pessoal e do sistema de ensino que reclama por melhores resultados.

Há que se notar nesse quadro a estagnação do grupo entrevistado quanto à formação continuada, uma vez que tendo concluído a especialização, não veem perspectiva de ingressarem no mestrado e, ou no doutorado por limitações da política educacional do país refletida nas Universidades que oferecem ainda um número muito pequeno de vagas. Tomou-se nota nas entrevistas de um anseio por parte de todos os entrevistados em chegar ao mestrado e ascenderem profissionalmente.

Por fim, acrescentar nessa caracterização dos entrevistados que os professores nos dois municípios são lotados conforme sua formação acadêmica, excetuando-se aqueles que ministram aulas no ensino fundamental I, do 1º ao 5º anos, que trabalham com todas as disciplinas do currículo escolar.

5.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

A partir dos dados e sob orientação dos objetivos do estudo, caracterizar os sistemas municipais de ensino, ainda avaliar a forma de divulgação dos resultados e apoio às escolas, bem como identificar os domínios envolvidos na avaliação, sistematizou-se sete blocos estruturantes: Compreensão sobre a temática da avaliação educacional; Grau de conhecimento sobre o sistema municipal de avaliação educacional; Protagonismo na divulgação dos resultados; Utilização dos resultados do sistema municipal de avaliação educacional; Domínios envolvidos na avaliação educacional municipal; Encaminhamentos, críticas e sugestões, cujos resultados serão apresentados.

Vale salientar que a sistematização destes blocos de dados teve como propósito a descrição e análise das categorias indicadas no problema de pesquisa.

5.3.1 Compreensão sobre a Temática da Avaliação Educacional

Nesse bloco, para alcançar os pressupostos da avaliação educacional, se fez necessário conhecer a compreensão dos entrevistados sobre essa temática, havendo concordância entre as secretarias de educação sobre o papel central dessa discussão dentro das secretarias municipais que precisam, frente aos atuais resultados nas avaliações em larga escala, adotarem medidas e projetos que levem à superação das dificuldades.

Transparece na concepção das secretarias uma avaliação pensada a partir dos objetivos de ensino que devem ter em mente o alcance de boas notas pelos alunos.

– [...] a avaliação é feita para analisar se os objetivos traçados no planejamento do ensino foram validados por meio da aprendizagem.” (Secretaria Educação Município 1).

Nessa perspectiva, é notória a concepção Tyler (1942) quando destaca que a avaliação deve confrontar os objetivos instrucionais traçados com os dados que evidenciam o desempenho do aluno.

— A gente vê como uma forma de verificar o que esta sendo dado aos alunos de forma positiva para que a gente sinta o termômetro de como está sendo absorvido por eles. Por que a partir daí é que nós sabemos se o que ele está aprendendo no dia-a-dia está sendo evidenciado na avaliação. (Secretária Educação Município 2).

Na mesma medida a avaliação é definida pela secretária do município 2 como verificação, pensada como forma de testar ao final de um período a absorção do conhecimento, denotando que o processo avaliativo consiste numa observação muito mais finalística do que processual, nos moldes da avaliação trabalha por Tyler (1942).

Percebeu-se na compreensão das diretoras uma ligação do termo avaliação educacional com a avaliação da aprendizagem promovida na sala de aula pelo professor, inclusive destacando a necessidade dessa avaliação ser contínua e atentando para a valorização do aluno.

— Por que a avaliação, agente sabe né, que avaliação é continua né, a gente avalia a cada dia, a cada minuto, a cada segundo [...]. (Diretor Município 2, Esc. A).

Essa visão de avaliação educacional como processo contínuo foi unânime entre as diretoras que expuseram seu conhecimento a partir da vivência cotidiana do chão da escola.

Ainda nesse questionamento dos 12 (doze) professores entrevistados, 10 (dez) fizeram a associação imediata da avaliação como uma forma de verificação, de medir os aspectos cognitivos dos alunos e 02 (dois) vincularam a avaliação na mesma concepção dos diretores, mencionando-a como um processo contínuo do cotidiano em sala e não apenas pautada em conteúdos ao fim de um bimestre, ou período escolar.

— [...] Eu vejo assim avaliação como um meio de checagem do que esta sendo posto em sala e também uma forma de nós nos auto avaliarmos enquanto mediadores se estão aprendendo conforme os objetivos do ensino que foram planejados, eu vejo assim a avaliação. (Professor Mun.1, Escola A).

– [...] *Eu acredito que a avaliação educacional hoje em dia seja assim a busca do que o aluno aprendeu por que agente coloca o conteúdo na sala de aula e o que ele aprendeu ele passa para as atividades e para as avaliações, basicamente é isso em poucas palavras, para a gente depois saber o que vai fazer para melhorar.* (Prof. Mun. 2, Esc. B).

As múltiplas percepções sobre a avaliação educacional podem também serem elucidadas por meio da indagação vinculada na entrevista sobre o enfoque dado pela Universidade durante a formação profissional dos entrevistados.

Nesse aspecto, constatou-se em 15 (quinze) respostas que a Universidade trabalhou essa temática de forma tradicional, pensada no mesmo viés do método sistemático de avaliação desenhado por Tyler (1942) com lacunas nas discussões, sobretudo nos cursos que não são da área de Pedagogia.

– *Na universidade a avaliação foi tratada como uma forma assim bem arcaica, fechada, limitada a questão de prova escrita, pouco aproveitada pelo q se aprende no dia a dia e eu acho que avaliação continua deve ser vista e não apenas somativa... A prova escrita, apenas ela inibe o aluno.* (Secretária Mun.2).

– *Na universidade a abordagem foi tradicional aquela prova bem bruta e fechada... É foi o que foi passado durante dois cursos um presencial e outro a distância, a avaliação como algo fechado e tradicional, acho que distorcida, é isso.* (Prof.Mun.1, Esc. B).

– *Assim sempre a avaliação é levada a sala de aula quando agente esta na formação assim, mas eu não tive formação focada em avaliação, a avaliação é sempre um bicho de sete cabeças até na universidade, eu vejo essa dificuldade [...].* (Prof. Mun. 2, Esc. A).

– *Olha no meu tempo agente sempre tratou avaliação como provas então eu aprendi assim, avaliar com notas por meio de provas diretas. Eu fiz muita prova na universidade e aprendi então assim.* (Prof.Mun. 2, Esc. B).

Apenas em 02 (dois) entrevistados encontrou-se respostas de que a temática da avaliação educacional foi abordada de maneira ampla durante a graduação e vista como uma prática formativa, ao longo de um processo, com implicações e responsabilização para os diversos atores escolares envolvidos.

– *O tema da avaliação na minha formação foi tratado de forma aberta, muito discutida tanto na minha graduação, como na minha pós, sobretudo na pós-graduação e Luckesi foi o autor que eu mais me identifiquei nessa questão da gente avaliar a progressão do aluno [...]* (Secretária Mun. 1).

– *[...] eu aprendi que avaliação é um processo contínuo, né e não se acaba ao fim de um bimestre, nem é apenas feita de notas. Só a nota não comprova a aprendizagem.* (Prof. Mun. 1, Esc. A).

– *Agente na universidade aprende pouca coisa agente aprende na batalha da vida, mas na última graduação que eu fiz eu aprendi que avaliar não é só dar notas ao aluno, mas avaliar desde sua vida, da sua base, sua família, quando a gente conhece a realidade do aluno a gente muda a forma de ensinar, não adianta tá na escola sem se adequar, só avaliar dando nota se ele não aprender mesmo não vale e depois na vida será que isso vai servir pra alguma coisa pra ele?* (Prof. Mun.2, Esc. B).

Diante do exposto, averigua-se quão imprescindível é a questão da formação dos profissionais da educação nas Universidades, apontando para elas o desafio da construção de um aparato teórico e metodológico que viabilize a reflexão mais crítica sobre o ato de avaliar, seus limites e possibilidades, transformando-o na prática em um modelo processual e dinâmico. É sentida ainda a carência dessa discussão e o alargamento das perspectivas avaliativas, numa visão mais sistêmica que alcance as diversas camadas da avaliação, suas formas e modelos diferenciados.

Outra indagação, que revela a institucionalização e importância da avaliação por meio dos sistemas e da realização das avaliações em larga escala, foi direcionada aos entrevistados nos municípios e 09 (nove) responderam que estes sistemas são necessários por buscarem a melhoria da qualidade do ensino. Essa visão é mais difundida entre os secretários e diretores.

– *Eu percebo como algo fundamental para termos o diagnóstico da nossa educação [...].* (Secretária Mun. 1).

– *[...] Avaliação em larga escala é muito positiva, é muito importante, é uma forma de detectar alguma falha que houver no município, e também nós podermos de uma forma imparcial termos o diagnóstico das nossas escolas, vejo de forma positiva.* (Secretária Mun. 2).

– *[...] são importantes porque não tem que avaliar só o aluno, mas avaliar o professor, a gente também é responsável [...].* (Diretor Mun. 1, Esc. A, B).

– *Essa avaliação feita por sistemas vai buscar encontrar como os alunos estão aprendendo nos municípios e trabalhar com esses sistemas é uma coisa importante para que nosso município se desenvolva, por que vai trabalhar todo um processo de educação tipo como o aluno tá aprendendo e como o professor está ensinando, se há um processo de formação para os professores para ver se essas avaliações são avaliações de qualidade.* (Diretor Mun. 2, Esc. B).

Assim, mesmo esses municípios já tendo participado das avaliações promovidas pelo SAEB e pelos seus próprios sistemas municipais de avaliação educacional, ainda encontra-se dificuldade na compreensão sobre a função desses sistemas e 08 (oito) dos 17 (dezessete) entrevistados veem com desconfiança os resultados das avaliações por não refletirem as realidades e seus contextos opostos, sendo mais valorizadas as avaliações realizadas pela escola. Uma visão mais explanada pelo grupo de professores.

– *São boas porque é padrão para o país inteiro para acompanhar como está a educação, mas também vejo a questão das regiões e municípios que tem as suas particularidades e eu acho que deixam a desejar assim, deixam a desejar nesse aspecto por não ver as características locais, tipo até entender essas notas que vem pra nós é difícil [...].* (Prof. Mun. 1, Esc. B).

– *[...] eu vejo uma questão mais numérica, quantitativa e não qualitativa, essa questão de número, de Ideb, então vejo que são*

mais por números, por questão de provas mesmo, e as avaliações internas buscam mais a qualidade. (Prof. Mun. 2, Esc. A).

—As avaliações em larga escala eu não acredito que dê muito resultado porque eu vejo as provas elaboradas sem a realidade de sala de aula eu vejo, no caso prova Brasil, provinha Brasil as professoras aplicando e vendo a dificuldade que elas sentem com coisas que não são do dia a dia do aluno, não são vivenciados pelo aluno, às vezes o aluno não sabe ler, ou seja, às vezes sabe ler aquele decodificar palavras aí não sabem compreender, interpretar e aí vem uma prova para ele responder sem ter noção de como interpretar e aí como ele vai se sair nessa prova? Eu vejo ponto negativo porque toda avaliação deve ser feita por quem conhece o dia a dia do aluno, por quem está com ele sempre. (Prof. Mun. 2, Esc. B).

De fato, alguns pontos que envolvem a avaliação de sistemas ainda não estão explicitados para alguns dos entrevistados, contudo a percepção quando se fala sobre os objetivos das avaliações, é de reconhecimento e valorização, nas respostas da maioria, pela necessidade de favorecer bons resultados dos municípios nas provas do SAEB, e assim por meio desse processo desenvolver a educação local.

— Criamos o sistema de avaliação municipal por causa do Ideb muito baixo no município [...] eu vejo pelo lado positivo e não como um ranqueamento de municípios ou de escolas, vejo qualidade. (Secretária Mun. 1).

— O objetivo dessas provas pra nós foi positiva por conta de podermos é direcionar uma atenção maior para as escolas onde a avaliação foi negativa, foram negativos e assim trabalhar com os professores de forma articulada e com formação direcionada, para que eles melhorem [...] (Secretária Mun.2).

— O principal objetivo é ver como está a educação se os alunos estão aprendendo o que os professores estão ensinando. (Diretor Mun. 2, Esc. A).

— O objetivo das avaliações é que a educação cresça com ensino de qualidade, mais qualidade não só quantidade, mas qualidade. (Prof. Mun.1, Esc. A).

– *Os objetivos são para melhoria do ensino. Eu acho que antes de mandar essas avaliações eles deveriam vir conhecer a realidade desse aluno em cada região, mas é mais para dar uma satisfação ao governo de como anda o ensino.* (Prof. Mun. 2, Esc. B).

Dessa maneira, é possível apontar o processo de institucionalização da avaliação por meio da criação de sistemas em nível municipal espelhado no SAEB, buscando a efetivação do ensino-aprendizagem com qualidade, atrelados à concepção de autonomia e direitos estabelecidos na legislação educacional brasileira a este ente da federação.

Quanto ao entendimento sobre a participação das suas escolas, periodicamente, em avaliações seja do SAEB, seja do sistema municipal, além das avaliações da aprendizagem, o grupo pesquisado reconhece como positiva, no sentido de a escola está constantemente tendo um diagnóstico da sua situação em termos de aprendizagem. Um fator digno de destaque é a ênfase, mais uma vez, na „confiança” nos resultados dessas avaliações que são elaboradas e aplicadas sem a participação docente.

– *Eu acho a avaliação sempre positiva, porque deixar a escola sempre solta como se ninguém tivesse olhando para ela, ela cai na rotina e despreocupa, então você sabendo que vai ser avaliado você procura melhorar naquilo que não está bom [...].* (Secretária Mun. 2).

– *Eu acho importante à escola esta sempre participando de avaliação sinal que está tendo um olhar para a educação e no processo em que se está avaliando também se está sendo avaliado, né, agora tem que ser uma prova contextualizada [...].* (Prof. Mun. 1, Esc. B).

Dos respondentes, nos dois municípios, apenas (03) três professores discordaram desse ponto de vista positivo, argumentando que essa quantidade de avaliações provoca verdadeira perturbação nos alunos que até deixam de ir à escola quando ficam sabendo que as provas serão aplicadas. Ainda, fazendo referência a questão da realidade local, afirmando que as provas dos sistemas municipais de avaliação são

contextualizadas em detrimento das provas do SAEB, igualmente cobram mais apoio para a consecução de melhores resultados.

– *Às vezes essa quantidade de avaliação nem funciona, e sim atrapalha, muitas vezes quando o aluno sai de casa e chega e vê que é isso, que é prova ele até volta e não que fazer por que não tem embasamento, nem sabem ler a maioria, e por que são questões longe da realidade deles.* (Prof. Mun. 2, Escola B).

– *No caso fica uma coisa muito puxada para os nossos alunos. Aqui as avaliações vêm de acordo com conteúdos da nossa realidade e quando vem provas de fora eles se deparam com avaliação totalmente diferente.* (Prof. Mun.2, Esc. A).

– *[...] não me intimida não, apesar das dificuldades a gente tenta fazer o melhor e passar os conteúdos, a gente faz o que pode, tenta fazer umas mágicas aqui, eles avaliam sempre, mas falta investimento porque é muito bom vir avaliar uma escola e ver que esta com dificuldade e não ajudar.* (Prof. Mun. 2, Esc. B).

5.3.2 Grau de Conhecimento sobre o Sistema Municipal Avaliação Educacional

O conhecimento sobre o sistema municipal de avaliação educacional por parte dos atores educacionais inseridos no processo é essencial para que as estratégias sejam coerentes e os objetivos estabelecidos logrem êxito, bem como para que possa haver de fato o desenvolvimento da cultura avaliativa dentro do município.

Buscou-se, dessa forma, atingir este conhecimento dos entrevistados a partir das razões que levaram à criação do sistema de avaliação educacional, o foco dessas avaliações, os componentes curriculares e os anos envolvidos, ainda sobre a elaboração da prova, aplicação e periodicidade.

De forma geral todos os professores mencionaram que tomaram conhecimento do sistema na escola por meio da equipe pedagógica, assim como os diretores tiveram a informação durante reuniões na secretaria de educação do município e todos cobraram mais participação no processo de elaboração das provas.

– *O que eu posso afirmar é que ele foi criado pelo conselho municipal, porque o nosso Ideb estava baixo e precisávamos melhorar [...].* (Secretária Mun. 1).

– *[...] eu não era secretaria quando criaram o SMAE, e não me foi repassado nada com a mudança de governo tivemos que descobrir tudo por que ninguém revelou nada e nem passou nenhum documento desse sistema, mas o que conheço é que o CME foi quem instituiu esse SMAE e não fugimos da nossa responsabilidade [...]* (Secretária Mun.2).

– *[...] o SMAE serve para avaliar a educação do município para fazer o município ir melhor na prova do Mec.* (Diretor Mun.2, Escola A).

– *A gente não teve uma formação para compreender esse sistema avaliativo, agora sim vai ter inclusive agente já teve uma reunião, mas uma explicação sobre o que o sistemas é, o que ele realmente visa eu não sei ate por que nos não fazemos parte da elaboração da prova.* (Prof. Mun.2, Esc. B).

Sobre o conhecimento dos sistemas encontrou-se junto aos professores cujos anos e disciplinas que lecionam não são avaliados, grau elevado de desconhecimento sobre os propósitos dos seus sistemas de avaliação, justificados pela não convocação da secretaria para que participem do processo. Ainda assim, afirmam saber que os sistemas existem, mas lhes faltam clareza quanto a alguns pressupostos, estratégias e resultados.

– *Pouca coisa eu conheço por que nós não tivemos ainda, a minha turma do quarto ano não participa das provas elaboradas pelo município, até agora nenhuma turma minha participou.* (Prof. Mun. 1 Esc. A).

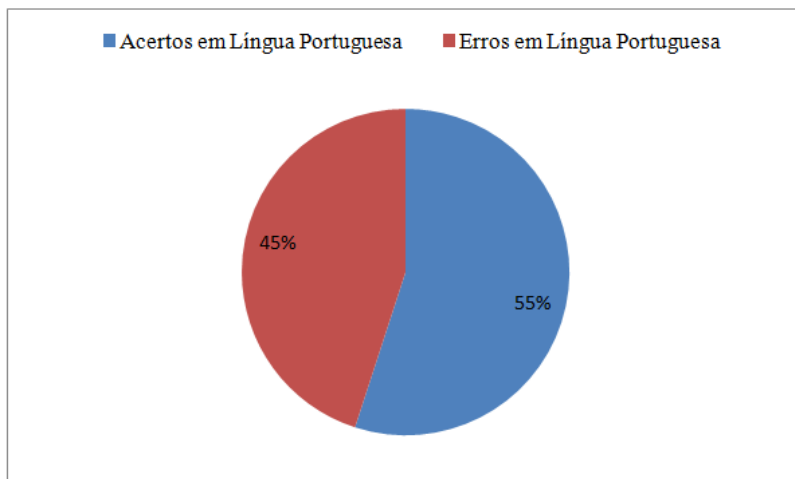
É comum a todos os entrevistados, nos dois municípios, que o foco principal dessas avaliações é as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com provas aplicadas uma vez por ano, nas turmas do segundo e nono anos. Nas falas das secretárias há a previsão de que nas próximas avaliações sejam incluídos conteúdos de ciência, a exemplo do SAEB.

Destacar na fala da Secretária do município 1 o fato de o sistema local avaliar todos os anos do ensino fundamental I e II, segundo ela isso demanda um esforço gigante e quase paralisa as demais atividades da secretaria, uma vez que sua equipe pedagógica é pequena.

Quanto aos resultados dos alunos nas avaliações observou-se que os mesmos não são satisfatórios, conforme revelam os gráficos e que a realização dos testes não tem garantido o princípio da qualidade do ensino.

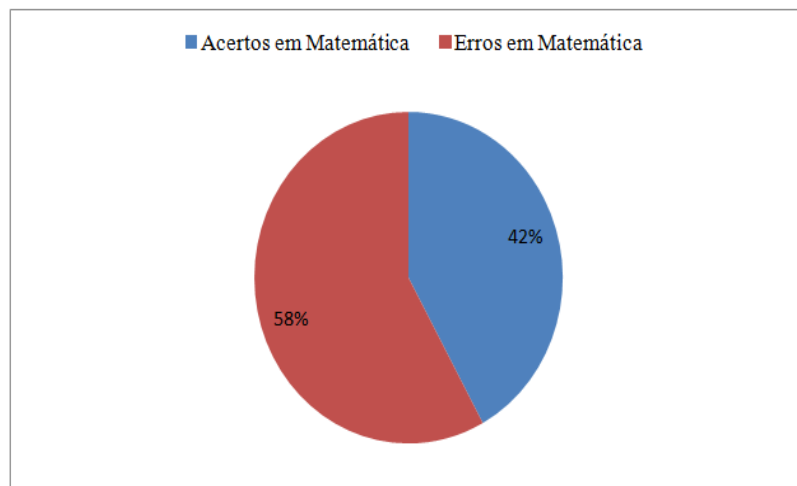
Assim, percebe-se que os esforços empreendidos ainda não têm propiciado as mudanças necessárias na educação dos municípios estudados.

Gráfico 1 - Resultado dos alunos em Língua Portuguesa- Município 1- Escola A



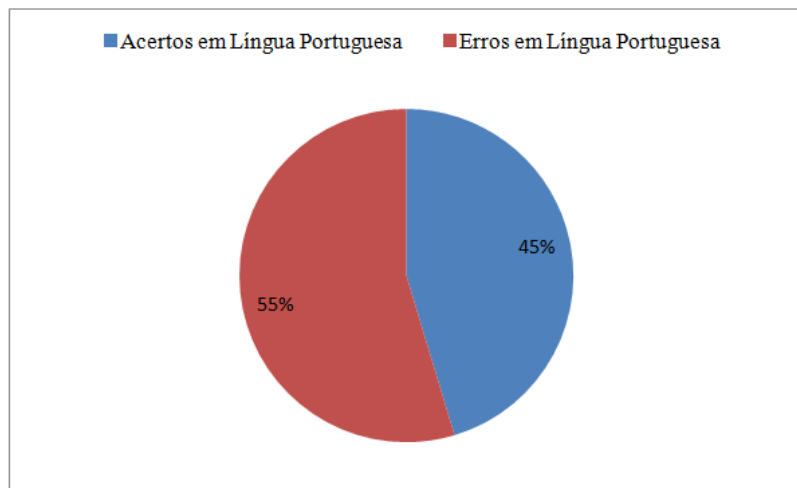
Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2014).

Gráfico 2 - Resultado dos alunos em Matemática- Município 1- Escola A



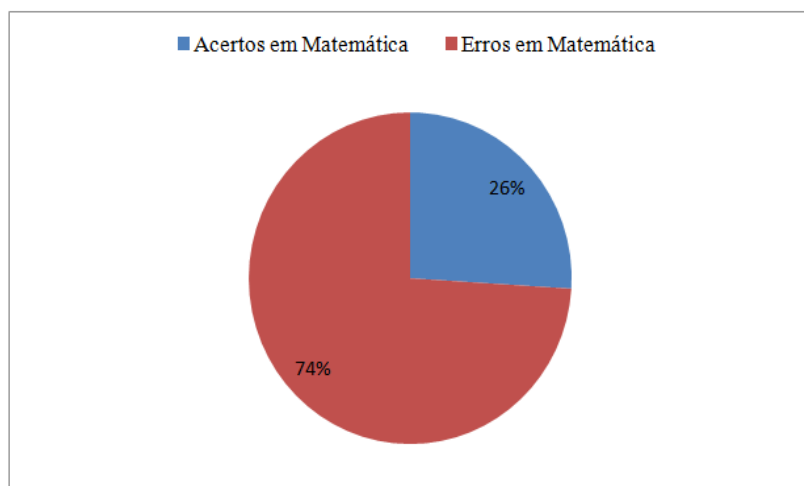
Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2014).

Gráfico 3 - Resultado dos alunos em Língua Portuguesa - Município 1 - Escola B



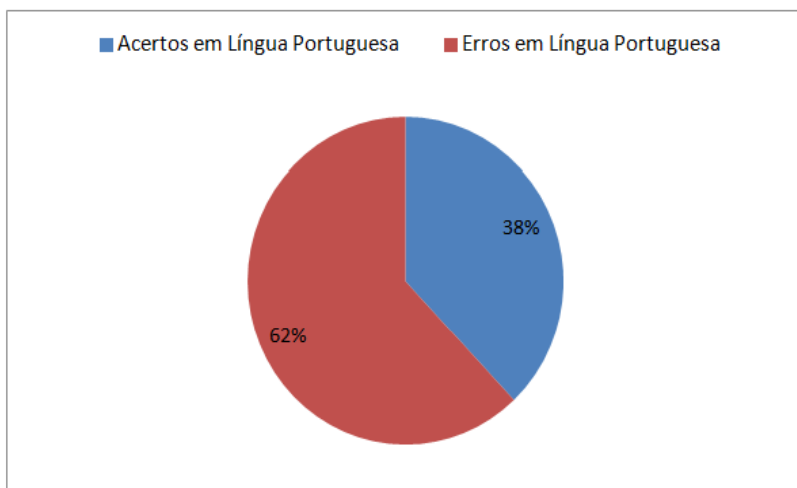
Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2014)

Gráfico 4 - Resultado dos alunos em Matemática - Município 1- Escola B



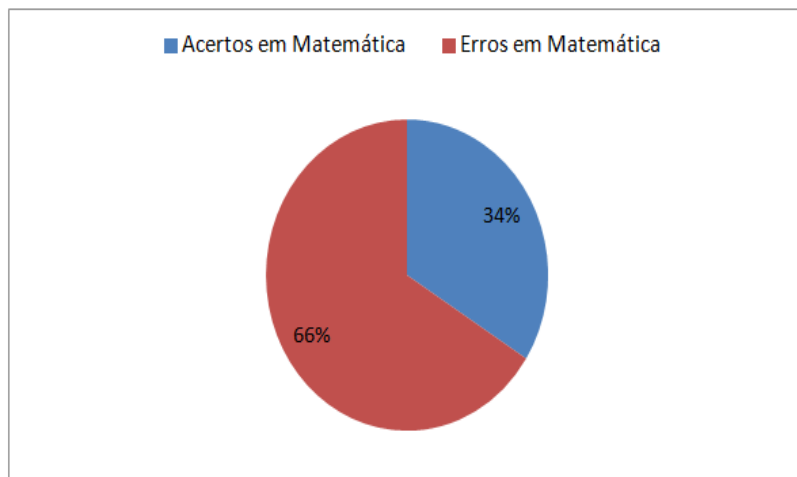
Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2014)

Gráfico 5 - Resultado dos alunos em Língua Portuguesa- Município 2- escola A



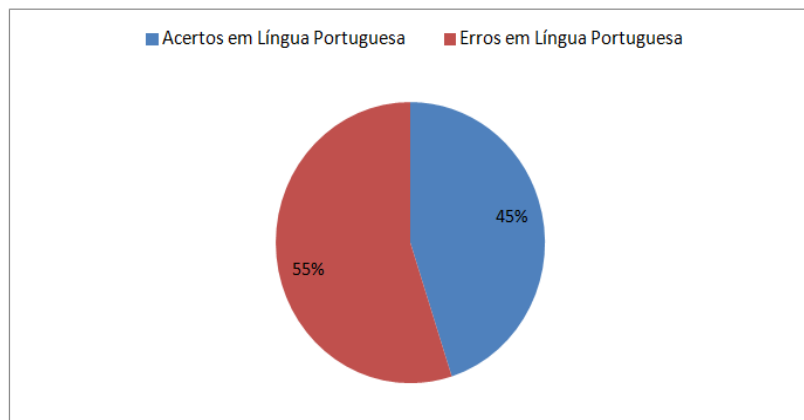
Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Gráfico 6 - Resultado dos alunos em Matemática- Município 2 - escola A



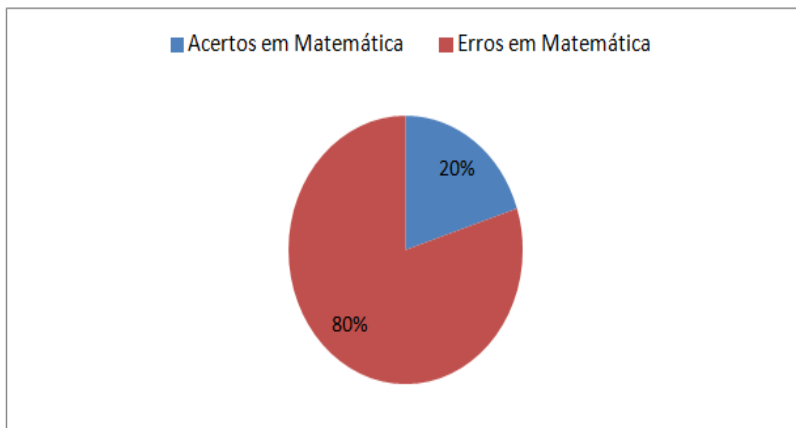
Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2014)

Gráfico 7 - Resultado dos Alunos em Língua Portuguesa - Município 2- escola B



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2014)

Gráfico 8 - Resultado dos Alunos em Matemática - Município 2 escola



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2014)

Nesse bloco chamou, também, atenção às respostas quanto à elaboração da prova que é aplicada pelo sistema de avaliação.

Diretores e professores atestam que ela vem da Secretaria de Educação e que deve ser elaborada pela equipe pedagógica, a exemplo de supervisores e coordenadores. Alguns acreditam que as avaliações são produzidas por uma empresa especializada, mas não têm certeza desse fato.

Destarte, há uma crítica geral entre o grupo de diretores e professores das redes de ensino sobre a não participação na elaboração desse instrumento, pois segundo os mesmos, eles conhecem melhor a realidade do alunado por estarem cotidianamente acompanhando-os.

– *Ela é elaborada na secretaria educação, mas como é elaborada eu não sei, mas os professores daqui não participam.* (Diretor Mun. 1, Esc. B).

– *A elaboração dessas provas vem da secretaria da educação é feita por lá, pela equipe pedagógica da secretaria, agente não participa, eu acho errado [...].* (Diretor Mun.2, Esc. A).

– *As provas são elaboradas pela secretaria e não por nós, eles que determinam as questões.* (Prof. Mun.1, Esc. A).

– *Eu só sei que elas vêm da secretaria, mas creio eu que seja em cima da prova Brasil, por que vi umas questões parecidas, não sei se há alguma instituição ou empresa elaborando.* (Prof. Mun. 2, Esc. B).

O posicionamento das secretárias de educação frente a este questionamento faz dirimir as dúvidas levantadas pelo grupo de diretores e professores. No município 1, o trabalho de elaboração da prova é realizado por uma consultoria que auxilia a equipe pedagógica; no município 2, a prova é elaborada pela equipe da secretaria em parceria com a Universidade Aberta do Brasil –UAB, que tem um polo na sede do município.

5.3.3 Forma de divulgação dos resultados do Sistema Municipal de Avaliação Educacional

Indaga-se sobre como as Secretarias de Educação procedem quanto à divulgação e a produção de material escrito com informações sobre os resultados das escolas e turmas participantes da avaliação.

Na perspectiva das secretárias de educação e dos diretores estes resultados são divulgados pela secretaria por meio de uma reunião com a equipe técnica e os diretores que recebem um gráfico com os dados obtidos nas avaliações. A secretária do município 1 diz:

– *Não divulgo externamente os resultados para evitar as comparações e a competição desnecessárias.*

No município 2, a secretária revela:

– *A discussão também ocorre com o CME e é enviado um relatório ao prefeito.*

Com relação aos professores de língua portuguesa e matemática e professores do segundo ano do ensino fundamental foi mencionado que a equipe pedagógica da escola e a direção os convocam para uma reunião para apresentação dos dados e conhecimento da realidade dos seus alunos.

Diferentemente, segundo os professores de outras disciplinas e anos escolares ficam sabendo do resultado em conversas paralelas com os demais colegas de trabalho, dentre estes um professor da disciplina de História que afirmou não saber de nenhum resultado.

– *Não conheço o resultado dessa escola, por que a supervisão só fala mais para o pessoal da área que está sendo avaliada.* (Prof. Mun. 2, Esc. B).

– *Não sei se teve nenhum material escrito, eu desconheço.* (Prof. Mun. 2, Esc. B).

Quanto à conquista de bons resultados pelas escolas, no geral o desempenho não foi satisfatório, demandando ainda mais esforço e investimento para a superação dessa situação.

5.3.4 Utilização dos resultados do Sistema Municipal de Avaliação Educacional

Os encaminhamentos que são propiciados pela divulgação dos resultados devem levar à adoção de medidas e projetos que contribuam para a manutenção dos resultados satisfatórios, bem como a superação das fragilidades. Nesse sentido os municípios foram categóricos ao afirmarem que os debates a cerca dos resultados alcançados se iniciam na própria secretaria de educação, com a participação de toda a equipe pedagógica, diretores, bem como no CME.

Em seguida as discussões ocorrem por escola com a presença da equipe pedagógica da secretaria, da direção e dos professores, segundo relatam as secretárias de educação.

– *Como falei o primeiro passo foi discutir aqui na secretaria com coordenador, supervisor, diretor como foram essas avaliações e o que poderia ser feito para melhorar e que houvesse reunião em cada escola com os professores, não só com os que foram avaliados, mas com todo corpo docente porque a melhoria da educação se faz desde a educação infantil ate o nono ano, no caso aqui do município [...]* (Secretária Mun.2).

Junto as diretoras a indagação levou a respostas dessemelhantes daquelas que foram dadas pelas secretárias e, portanto próximas das respostas dos professores, revelando que as discussões na escola são realizadas com os professores que participam da prova, ou seja, contempla os professores do segundo ano e do nono ano nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

– [...] *essa discussão aqui na escola foi com toda a equipe pedagógica, mas com as séries que participaram da prova.* (Diretor Mun. 1, Esc. A, B).

– *Nós vimos os acertos e erros e conversamos com os professores da área para que eles vissem a situação e buscassem melhorar esta tendo reuniões com os alunos para melhoria.* (Diretor Mun. 2, Esc. B).

– *Não houve discussão, mas se houve essa discussão foi com os professores das disciplinas específicas, porque eu participo de tudo nessa escola aqui e se tivesse sido chamada teria vindo.* (Prof. Mun. 2, Esc. B).

As contribuições das avaliações, segundo os entrevistados foram: a mudança de mentalidade dos que fazem a escola, a preocupação da escola em conquistar bons resultados, maior seletividade de conteúdos, o incentivo ao professor e o trabalho mais entrosado da secretaria com as escolas. Apenas 02 (dois) professores afirmaram não perceberem nenhuma mudança e, ou melhoria.

Foram citados, nos dois municípios, como medidas pós-avaliação, a realização de projeto de leitura e escrita e outro na área de matemática.

No município 1, segundo a secretária, também houve a implantação do reforço escolar e do ensino integral em uma das unidades educacional para os alunos do quinto ano. Outro ponto importante diz respeito à discussão que acontece nos dois sistemas sobre os conteúdos mais relevantes que devem estar nos planos de ensino dos professores.

– [...] *eu criei o projeto contanto e encantando um projeto de caracterização eu aplico aqui na escola, então é um momento assim que eu mais gosto porque eu me caracterizo do personagem levo o texto, a gente trabalha com sequencia, então quanto a projeto de leitura agente vem aplicando e a gente viu também necessidade de aplicar um na área de matemática.* (Prof. Mun. 2, Esc. A).

Registrou-se nos municípios a partir do diagnóstico dos resultados a necessidade de adequar os conteúdos de mais significância

para o aluno, atentando para o que ele deveria ter aprendido, mas não aprendeu e que ficou evidenciado na avaliação.

De certa forma há um estreitamento da noção de currículo quando se prioriza para o ensino apenas conteúdos que vão estar presentes nas provas.

– [...] a partir da queda no Ideb a gente viu a necessidade de todos trabalharem os assuntos da avaliação [...]. (Secretária Mun.1).

– [...] todo início de ano a gente faz um apanhado do que foi positivo e negativo durante as avaliações para que agente possa mudar, então a gente sempre meche no currículo alguma coisa para que agente possa melhorar e a gente sempre privilegia conteúdo da prova porque sabe que todo mundo quer que tenha bons rendimentos e que a prova seja boa para que os alunos tirem uma nota melhor, por isso a gente tenta focar. (Prof. Mun.2, Esc. A).

Outra questão considerada, dentro desse contexto, aborda a referência que o Projeto Político Pedagógico (PPP) faz às avaliações promovidas pelos sistemas locais, obtendo-se nas falas a informação de que estes documentos estão sendo reelaborados, uma vez que não estão atualizados, nem mencionam esta importante política educacional dos municípios.

Quanto às limitações na utilização dos resultados foram mostradas realidades divergentes entre os grupos. Os secretários e diretores consideram que o professor e seu tradicionalismo ainda são resistentes as mudanças, e 10 (dez) dos professores entrevistados colocam o baixo investimento público em educação e a falta de informação, outros 02 (dois) concordam com as ideias dos secretários e diretores.

– A minha maior limitação com relação uso dos resultados são, muitas vezes, os professores, que muito deles, não são todos, que a gente não pode generalizar, não estão abertos a mudanças. [...] (Secretária Mun.2).

– Essa limitações é assim nós sabemos que tem professor que tenta fazer o seu melhor, mas tem professor que não tenta então

essas limitações faz com que agente também desanime não tenha tanta expectativa pra o melhor. (Diretor Mun.1, Esc. A, B).

– As barreiras encontradas às vezes até no próprio professor porque você sabe que a gente trabalha com o novo e há professores que não querem ser reciclados e nem mudados, às vezes a gente encontra limitação nem tanto no aluno, mas no professor. (Diretor Mun.2, Esc. B).

– [...] então se vem um resultado ruim pra gente e agente ver que já fez o máximo que podia ter feito é complicado por que como é que a gente vai agir porque o que a gente tinha de fazer até agora a gente se esforçou o máximo e não teve resultado, então aíé algo que a gente trava e diz meu Deus o que vamos fazer diante disso, será que falta mais apoio? (Prof. Mun. 2, Esc. A).

– Eu acredito que é essa questão do repasse das informações, de uma orientação, de uma conversa a respeito dessas avaliações com todos. (Prof. Mun. 1, Esc. B).

5.3.5 Domínios envolvidos na Avaliação Educacional Municipal

As observações da Secretária do município 1 esclarecem que o foco principal das avaliações é o aluno. Toda a estrutura da prova é desenhada para averiguar a sua aprendizagem, contudo identificam-se os demais domínios que estão atrelados à aprendizagem dos alunos, tais como a instituição escolar e o ensino.

Em relação a estes dois domínios embora sejam vistos, são secundarizados e para os entrevistados a avaliação do ensino fica mais evidenciada porque a figura do professor é sempre apontada nas discussões e consequentemente também o conteúdo que ele ministra.

– Nós avaliamos prioritariamente o aluno, outros domínios são vistos parcialmente, mas é discutida a questão do ensino, do professor e do conteúdo. (Secretária Mun.1).

É consensual entre os entrevistados do município 1 que prioritariamente é avaliado o aluno, porém os professores também se sentem avaliados, não havendo nenhum tipo de responsabilização.

O Município 2 revela, igualmente, que a intenção principal é a avaliação do aluno, mas paralelamente as demais dimensões são

consideradas, sobressaindo também como fundamental a avaliação do ensino, mas não há nessa avaliação nenhuma bonificação ou responsabilização. Nas discussões com as escolas não são tratados os aspectos da avaliação institucional.

– *Quando a gente avalia, a gente avalia apenas o aluno, a parte escrita, a parte física da avaliação é o aluno, que nós sabemos que já na prova Brasil acontece diferente, mas vemos também o ensino porque ele é importante.* (Secretária Mun.2).

– *A organização didática é vista pelos supervisores no sentido deles adequarem e mudarem o que foi planejado.* (Secretária Mun. 2).

Chama a atenção nas respostas o fato de todos os entrevistados dizerem que nos resultados dos alunos as questões sociais, econômicas, culturais são levadas em consideração. Os dois municípios atendem uma clientela carente, tendo refletido nas avaliações as limitações dessa condição.

– *Estas questões precisam ser vistas por que do contrário essa avaliação não é contextualizada com a realidade local.* (Secretária Mun. 1).

– *As questões sócio econômicas dos alunos são levadas em consideração, por que nós temos uma população muito carente, tanto é que essas avaliações são feitas após eles fazerem a refeição, por que a gente sabe que muitas vezes a criança sai de casa e não se alimenta bem e uma criança que não se alimenta bem não pode ter uma boa aprendizagem.* (Secretária Mun. 2).

– *Essas questões são analisadas, até porque as avaliações aqui dentro da escola a gente olha se é uma pessoa carente, envolvido com droga e facção, alguns já foram presos que vem forçados pela bolsa família, então eu acredito que isso aí deve atingir também.* (Prof. Mun.2, Esc. B).

5.3.6 Encaminhamentos, Críticas e Sugestões dos Entrevistados

No decorrer da explanação dos entrevistados foram sentidas, em vários momentos, críticas e sugestões sobre os sistemas municipais de

avaliação, contudo de forma mais objetiva este bloco colheu a opinião dos participantes sobre formas de melhoria, ajustes e adaptações imprescindíveis ao bom desempenho desses sistemas.

Entre as secretárias colheu-se como críticas:

– *Vejo ainda a equipe da secretaria precisando de mais apoio para o trabalho com a elaboração das provas, também para um trabalho mais afinco com as escolas, falta ainda entrosamento de todos os professores com o processo de avaliação, os conteúdos ensinados precisam ser melhor adaptados, acho que é isso.* (Secretária Mun. 1).

– *A crítica que eu faço é que avaliação deveria estar inserida dentro do Plano de Cargos Carreira e Remuneração, de uma forma que não viesse punir o professor, mas tivesse uma bonificação para aqueles professores que têm um destaque maior nessas avaliações, além de mais participação dos professores.* (Secretária Mun.2).

Na visão dos diretores as críticas foram:

– *Precisa melhorar a participação de todos da escola, trabalhar melhor os conteúdos e mais apoio a escola no geral.* (Diretor Mun.1, Esc. A, B).

– *Eu acho no meu ponto de vista que teria que ter um tempo a mais, assim, um tempo maior de preparação para escola desenvolver melhor os assuntos da prova.* (Diretor Mun.2, Esc. A).

– *O ponto fraco seria um pouco, falta um pouco de, de tempo e visita à escola para saber como funciona e como não funciona e eu acho que isso deveria ser mais frequente aqui dentro, entendeu, e a participação de todos os professores também.* (Diretor Mun. 2, Esc. B).

Ouviu-se dos professores como principais críticas:

– *Que fosse algo mais participativo, que a gente tivesse participação maior na elaboração da prova, creio eu que seria melhor.* (Prof. Mun.1, Esc. A).

—Minha crítica é o que eu já falei desde o início, a questão da avaliação ser feita por outra pessoa, que não o professor que faz com que o aluno fique constrangido em tá respondendo algo, e ele pensa minha tia sabe, minha professora sabe que eu não sei responder isso aqui e ele é obrigado a fazer, então isso aí eu acho um ponto totalmente negativo. (Prof. Mun. 2, Esc. A).

Dessa forma, as sugestões citadas partiram das críticas mencionadas e todas, sem qualquer julgamento estão transcritas abaixo.

No município 1 as principais eram: o fortalecimento da equipe da secretaria para o trabalho com a elaboração de provas, maior entrosamento da equipe da secretaria com as escolas, trabalhar de forma mais clara o currículo escolar elencando conteúdos mais significativos, acabar a competição entre escolas da rede, mudança de mentalidade por parte dos docentes, maior participação e envolvimento com as avaliações, formação continuada na área da avaliação, maior tempo para trabalhar os conteúdos da prova, participação de professores de outras áreas nas discussões sobre resultados da avaliação e maior debate sobre avaliação da instituição nas escolas.

As sugestões apresentadas no município 2 em parte são semelhantes as do município: inserção de bonificação para professores no PCCR, participação dos professores na elaboração e aplicação das provas, melhor divulgação dos resultados na escola, maior tempo para trabalhar os conteúdos da prova, maior participação de professores de áreas que não são avaliadas, formação em avaliação, mais discussões sobre avaliação institucional e do ensino e reforço escolar para alunos com déficit de aprendizagem.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os estudos sobre a avaliação promovida em larga escala pelos sistemas de ensino devem considerar os diversos aspectos e camadas inerentes a este processo e estarem respaldados em um referencial teórico conceitual que subsidie as reflexões diante das diversas abordagens da temática, favorecendo a produção de novos conhecimentos.

O principal foco dos resultados da pesquisa está alinhado aos objetivos desse trabalho, a partir da análise das categorias elencadas na apresentação dos dados.

Essa análise exigiu um exame cuidadoso do estado da arte em avaliação, aprofundando questões pontuais como a sua relação com a qualidade do ensino, o desenho do SAEB, o IDEB como indicador de qualidade, a responsabilização educacional a partir da avaliação, e a implementação de sistemas estaduais e municipais de avaliação.

Consequentemente, para atingir os objetivos dessa pesquisa se fez inescusável ouvir Secretários de Educação, Diretores de escolas e Professores inseridos no contexto dos sistemas municipais de avaliação educacional da Paraíba.

Assim, todo esse aporte embasou as discussões e análises presentes nesse texto, sustentando os conteúdos, pensamentos e ideias trabalhadas.

O caráter processual da educação exige o aperfeiçoamento periódico das formas de elaboração e sistematização do conhecimento. Diante desse contexto, a escola não passa ilesa, precisando adequar-se frente aos novos desafios e demandas que exigem novas estruturas para a construção da primazia da qualidade. Em Sousa (2014) encontra-se essa noção da avaliação pensada como meio para aferir a qualidade da educação.

A visão crítica sobre os princípios teóricos e práticos dos sistemas educativos é ferramenta com potencial para a reformulação dos próprios pressupostos e estratégias mediante dificuldades diagnosticadas.

Assim, a avaliação assume esse propósito por meio do acompanhamento e da intervenção junto à gestão dos sistemas educativos, visando mais controle nos investimentos e mais qualidade do serviço público prestado pelas escolas.

Com o SAEB a avaliação como prática sistemática foi implantada, divulgada e explorada na concepção de diagnóstico para elaboração de políticas públicas voltadas à educação. Havendo, portanto, uma crescente valorização da avaliação em larga escala

evidenciada pela institucionalização nos estados e nos municípios brasileiros dos seus próprios sistemas de avaliação, conforme observa Ferrão (2012).

Assim, muitos municípios brasileiros têm vivenciado essa realidade, criando seus próprios sistemas de avaliação educacional e tentando efetivar a política avaliativa por meio do levantamento de informações locais que apontem o grau de eficiência do ensino ministrado nas escolas públicas.

Rosistolato e Viana (2013), trabalhando sobre as contribuições dos sistemas de avaliação mencionam a capacidade de agregar novas perspectivas para a pesquisa educacional, além de essas perspectivas serem impulsionadoras de mudanças, de discussões em busca de consensos.

Afirmam, ainda, que esses sistemas de avaliação são pensados a partir de uma lógica de homogeneização no processo e na construção do saber escolarizado e, portanto, sendo possível avaliar essa construção. “As avaliações externas privilegiam a escola e as redes de ensino para o mapeamento dos processos de distribuição do saber”. (ROSISTOLATO; VIANA, 2013, p. 17).

Estudando, a partir dessa concepção, o cenário dos municípios paraibanos que participaram da pesquisa encontra-se na voz dos entrevistados uma referência à avaliação como um processo de verificação dos objetivos traçados anteriormente no planejamento do ensino.

Uma visão que reforça o pensamento de Ralph W. Tyler, pai do primeiro método sistemático da avaliação educacional, vendo no currículo um sustentáculo para a consecução de competências desejáveis e objetivadas que posteriormente são verificadas. Assim, a qualidade do currículo deve ser averiguada para reforçar a conquista da meta pré-determinada, por meio da aprendizagem.

“[...] determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino como os objetivos visados constituem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante [...]” (TYLER, 1978).

Dessa forma, considerar os padrões comportamentais desejáveis é perceber se a intervenção escolar reforçada pelo currículo foi eficiente, provocando mudanças a partir da aprendizagem.

As limitações desse modelo funcional residem na perspectiva pontual e finalística da avaliação, distanciando-se da avaliação como um processo contínuo, não somente de verificação, mas de

acompanhamento sistemático com foco nas reais necessidades do estudante.

A compreensão de alguns professores sobre avaliação como verificação ou medição do conhecimento, acompanhado da expressão:

– [...] *para a gente depois saber o que vai fazer para melhorar.*
(Prof. Mun. 2, Esc. B)

Suscita, mesmo involuntariamente, o modelo de avaliação traçado por Daniel Stufflebeam, como uma avaliação que subsidia a tomada de decisão, ou seja, a partir do levantamento da realidade, as informações orientarem decisões que incidam na melhoria do processo de aprendizagem.

Tem-se, por conseguinte, nessa proposta, mais abrangência, apesar das limitações, envolvendo a avaliação de contexto, entrada, processo e produto.

É fundamental pontuar que nos sistemas estudados ficou evidenciado o tradicionalismo e as lacunas na formação inicial do professor em relação à temática da avaliação, sobretudo nos cursos de graduação que não são da área da Pedagogia em que o debate, segundo os entrevistados, não é aprofundado, ou se quer é discutido.

A primordialidade de uma formação docente sólida em avaliação é um desafio às instituições de ensino superior do Brasil, que precisam assegurar nos profissionais que preparam a construção de um aparato teórico sobre as concepções, as formas, os métodos e os instrumentos de avaliação, bem como aparato metodológico que auxilie na prática a reconstrução do sentido da avaliação. O desafio se estende aos municípios que precisam suprir essa carência por meio da formação continuada.

A observação:

– [...] *Eu fiz muita prova na universidade e aprendi então assim.*
(Prof. Mun. 2, Esc. B)

Revela uma experiência pessoal de aprendizado sendo transferida para sua prática cotidiana, influência de um tratamento limitado sem a explicitação do caráter multidimensional da avaliação e sem instrumentalizar o professor para mediar pela avaliação o processo de ensino-aprendizagem e a melhoria do funcionamento do sistema avaliativo e da educação.

A efetivação da política avaliativa com a instituição do SAEB foi consolidada, chegando a estados e municípios, levantando informações para o planejamento e definição de políticas públicas com foco na qualidade educacional. Muito embora as opiniões sobre a relevância das avaliações em larga escala sejam diversificadas, há entre elas o seu reconhecimento como uma ação fundamental para a educação brasileira nos dias atuais.

Todavia, ainda não há uma legitimidade entre o grupo de professores entrevistados que veem com desconfiança os resultados das avaliações, fato este que demanda mais leitura, discussão e entendimento para validar a credibilidade das avaliações.

Dessa forma, a confiabilidade dos resultados é uma temática recorrente e imprescindível por debater a centralidade das avaliações externas promovidas pelos governos.

Conforme aponta Sousa e Oliveira (2010) as avaliações do SAEB são questionadas pelo argumento da não contextualização, contudo é preciso reconhecer os procedimentos e métodos que validam o instrumento utilizado, perpassando pelas concepções e teorias dispostas na elaboração dos testes, inclusive notando que com a Teoria de Resposta ao Item – TRI, esse procedimento foi significativamente melhorado com a testagem desses itens para poder validá-los.

As distorções que podem apresentar os dados das avaliações do SAEB se cruzados com os resultados das avaliações locais poderiam corrigir descaminhos verificados, cumprindo os objetivos da avaliação em diagnosticar e propor alternativas para o aperfeiçoamento da educação. Nesse sentido, a confiança nas avaliações do sistema nacional precisa ser inquestionável apesar das disputas ideológicas e políticas subjacentes minimizarem o sentido da palavra inquestionável aqui empregada.

Assim, a ênfase na responsabilização das escolas, como na fala da diretora:

– [...] são importantes porque não tem que avaliar só o aluno, mas avaliar o professor, a gente também é responsável [...].

É discutida em Sousa e Oliveira (2010), a começar pela certificação de que os resultados gerados pelas avaliações em larga escala, são conhecidos das escolas, e estas passam a consumir cada vez mais esses dados e, ainda pelo objetivo intrínseco ao próprio sistema avaliativo de que eles auxiliem a tomada de decisão, frente ao exposto a escola vai sendo responsabilizada pelos resultados produzidos.

Destacar ainda, que a prática tem mostrado quanto à exposição desses resultados e à chegada dessas informações na escola, uma demanda de esforço significativo, objetivando uma análise coerente feita pelos gestores e professores que sentem dificuldades em entendê-los, seja do ponto de vista técnico, com uma leitura aprofundada, seja do ponto de vista prático, no sentido de transformar aquele dado em uma ação de superação no cotidiano da escola.

Quando indagados sobre os objetivos dos sistemas de avaliação educacional, de forma unânime mencionam a busca pela qualidade da educação, e intervenção por meio de mais investimentos, bem como baixo IDEB como as principais motivações para a efetivação da avaliação nos municípios.

Convém citar Ferrão (2012), quando afirma que visando aquilatar a qualidade da educação se tem, assim, “[...] justificado o interesse crescente na implementação de sistemas de avaliação que permitam identificar os pontos fortes e fracos do(s) sistema(s) educativo(s) e, consequentemente, monitorizar as mudanças ao longo do tempo” (FERRÃO, 2012, p. 457).

Corroborando também com a visão do grupo entrevistado, Bonamino e Sousa (2012), explicitam: “Além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais”. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.375).

Dessa forma, com esse processo vai-se efetivando também nos municípios estudados a cultura avaliativa, notando, segundo observações de campo, que a maioria das escolas, diretores e professores se mostram já adaptados ao ritmo de provas e cobranças seja do SAEB, seja do sistema local.

Convém destacar que a valorização das avaliações tem ocorrido e irá se fortalecer ainda mais quando subsidiarem as intervenções, indo além da simples reiteração da falta de qualidade, e focando na multiplicidade social, cultural da educação, favorecendo ações, já promissoras, em andamento, como a articulação da avaliação externa à auto avaliação, discurso presente em algumas falas de professores, englobando todo o sistema e não somente a escola, contudo uma realidade ainda não concretizada nos municípios estudados.

Ao certo se menciona a expressiva atuação dos sistemas de avaliação, ancorados na proposição de metas e estratégias para seu alcance, concordando com Coelho (2008), quando diz que os diferentes estudos realizados sobre a avaliação sistêmica da educação básica apontam, entre outros fatores, "boas práticas pedagógicas", "professores

comprometidos e qualificados" e "gestão democrática" como componentes fundamentais, e com ele questionando que para reverter à trajetória de fracasso de nossas escolas isso deve se tornar uma realidade política.

Pontua-se, ainda, nesse debate sobre a valorização das avaliações, dos seus objetivos e funções, que apesar do seu reconhecimento, na opinião de 03 (três) professores há divergências a partir do enfoque na quantidade de provas a que são submetidos os alunos, bem como na questão da contextualização dessa prova, cobrando a observação das diferenças sociais, econômicas e culturais que diferenciam as regiões do Brasil.

Por fim, em Sousa e Oliveira (2010) encontra-se um contraponto quanto à associação da qualidade à aplicação de provas: "Usualmente, a ideia de qualidade que vem sendo forjada tem sido restringido à apreciação do desempenho do aluno, sem que este seja interpretado à luz de condições contextuais, intra e extraescolares." (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Do conhecimento dos entrevistados sobre os seus Sistemas Municipais de Avaliação pode-se depreender que no município 2 faltam esclarecimentos, sobretudo no aspecto do registro desses sistemas desde sua criação, seja por lei, decreto, portaria, ou resolução do CME.

Assim, averiguou-se mediante a pesquisa documental no município 1, que o sistema municipal de avaliação é normatizado pela Lei Municipal Nº 07/2001, que além de instituí-lo prevê a realização de avaliação anual dos alunos para a produção de dados com informações precisas da realidade educacional do município, identificando fragilidades e a necessidade de intervenção, subsidiando a formulação de políticas públicas para a superação dos problemas.

As atualizações complementares a Lei Nº 07/2001 e as propostas de melhoria do sistema de avaliação se dão por deliberação do Conselho Municipal de Educação.

No município 2 a secretária de educação afirma que quando chegou na secretaria de educação o sistema já existia, não tendo sido repassado para ela e sua equipe, por questões político-partidárias, nenhum documento que normatizasse o sistema de avaliação local, mas que isso está sendo discutido e até o fim do ano o CME definirá esta normativa. Todas as informações sobre procedimentos do sistema de avaliação são definidas em conjunto durante reuniões e repassadas para as escolas e os professores.

Considera-se, diante do exposto, um problema de gestão, que segundo o município está sendo corrigido, apontando a falta de registro

documental sobre o sistema municipal de avaliação, denotando ausência de memória organizacional, imprescindível para a auto avaliação, bem como para o reconhecimento histórico de processos e pessoas dentro do sistema.

Chama atenção o desconhecimento por parte dos professores entrevistados, que não são da área de língua portuguesa e matemática, sobre os procedimentos e orientações da secretaria de educação quanto à realização das avaliações, sob o argumento de suas disciplinas não serem contempladas nesse processo e, portanto, não havendo envolvimento com o processo, apenas em conversas informais tomam ciência dos acontecimentos.

Parece simplista este posicionamento que revela a falta de participação, envolvimento dos que fazem a escola na busca de superação e conquista de melhores resultados. Se há, mesmo nas entrelinhas, uma responsabilização pelo baixo desempenho dos alunos esse ônus recai sobre os docentes das disciplinas avaliadas, asseverando o não compartilhamento das propostas de aperfeiçoamento da educação (que deve envolver a todos) dentro do município.

Vale ressaltar ainda, no município 1 que as avaliações a partir de 2014 foram voltadas para todos os anos do ensino fundamental I e trazendo para a secretaria de educação enorme desafio em trabalhar uma volumosa quantidade de avaliações, o que atrapalhou o andamento das demais atividades e compromissos, pelo fato do número de profissionais do quadro ser pequeno e envolvidos com mais de uma tarefa dentro da secretaria. Porém, tendo revelado um diagnóstico do ensino de forma geral, o que foi concebido como essencial para o sistema.

Quanto aos resultados dos alunos nas avaliações, estes não são positivos, conforme revelam os gráficos, necessitando mais foco e participação para operacionalização das mudanças desejadas.

Assim, no município 1 a escola A, apresenta, apenas em língua portuguesa um desempenho satisfatório com 55% de acertos e em matemática 42%. Em contrapartida a escola B obteve 45% de acertos em língua portuguesa e 26% em matemática.

No município 2 a escola A, em acertos na disciplina língua portuguesa obteve 38% e em matemática 34%. A escola B alcançou 45% em língua portuguesa e 20% em matemática.

Por outro lado, quando se referem à elaboração da prova, os diretores e professores entrevistados nos dois municípios, são categóricos ao tecerem inúmeras críticas aos seus sistemas por os excluírem desse processo, afim de, segundo as secretárias de educação,

garantirem maior imparcialidade e, por conseguinte, resultados mais concretos.

Averigua-se que os municípios têm dificuldades em gerirem com o seu próprio pessoal a elaboração dessas avaliações, recorrendo a assessorias externas com dispêndio financeiro, mas também contando com parcerias que objetivam apenas a prestação de serviço à comunidade educacional local.

No município 1 o apoio de uma assessoria, segundo a secretária, é necessário pela dificuldade local na condução da construção da prova apenas com o pessoal da secretaria.

De fato, esse é um dos desafios que surgem como consequência da criação e da busca pela efetivação de um sistema de avaliação educacional, demandando o acercamento de um complexo número de atividades que vão desde a legislação que o norteie, passando pela formulação, validação de itens, análise e interpretação de dados, ainda, o entendimento de sistemas de computação, técnicas e modelos matemáticos, bem como conhecimento de cunho gerencial, que evidencia a obrigatoriedade de elevado saber especializado nessas áreas para o trato devido e confiável com o objeto da avaliação em pauta.

Assim, a contratação de assessorias para a realização desse trabalho demonstra que a burocracia do processo avaliativo não consegue ser gerida pelo município e suas equipes, onerando por exigir ainda mais investimento para sua melhor execução.

Qual o grau de envolvimento dessa instituição contratada com o sistema municipal de avaliação? As avaliações que organizam têm corrigido vazios da gestão e do ensino?

Decerto esse envolvimento precisa levar em consideração razões éticas e que na distribuição das competências de cada um, estejam as equipes dos sistemas avaliativos inseridas em todo o processo.

Noutro viés, percebe-se como consequência dessas contratações o investimento financeiro com intuito de prestarem serviço com fim determinado, e não de capacitarem os servidores municipais para assumirem posteriormente a construção da prova, valorizando mais seu próprio pessoal e com ganho em termos de custos. Além da percepção de que a gestão do próprio sistema avaliativo e do ensino permanece com lacunas e fragilidades.

Uma vez explicitados os principais pressupostos que caracterizam os sistemas municipais de avaliação educacional, a pesquisa procurou conhecer o protagonismo desses sistemas na divulgação dos resultados das avaliações, concordando com Vianna (2009), quando menciona que deve ser dado adequado tratamento aos objetivos da avaliação

educacional, não servindo apenas como uma informação a serviço da cúpula administrativa, todavia esforçando-se para que os resultados e as análises coerentes sejam devolvidos à sociedade.

Dessa maneira, as secretárias respondentes afirmam haver um amplo debate na secretaria de educação com a equipe pedagógica formada por supervisores e coordenadores, além das diretoras para a explanação dos resultados. Naquela ocasião é entregue a cada gestora um documento contendo gráficos com o desempenho dos alunos por disciplina e solicitada a apresentação desse material nas escolas da rede que participaram do processo avaliativo.

Observa-se aqui a falta de outros materiais mais diversos e completos que orientem e melhor elucidem os resultados, inclusive os cálculos e as teorias subjacentes à nota que é atribuída ao aluno.

Convém notar, em pesquisa realizada por Sousa e Oliveira (2010), que os resultados gerados pelas avaliações em larga escala quando são conhecidos das escolas, estas passam a consumir cada vez mais esses dados e, ainda pelo objetivo intrínseco ao próprio sistema avaliativo de que eles auxiliem a tomada de decisão, assim a escola vai sendo responsabilizada pelos resultados produzidos.

Quando se dá voz, nos municípios, aos professores depara-se com um quadro diferente, onde por um lado se afirma haver as reuniões na escola para apresentação dos dados, mas a convocação recaiu sobre os professores de língua portuguesa e matemática, ou professores das turmas que são avaliados.

Há professores de outras áreas que afirmam nunca terem participado dessas discussões:

– Não conheço o resultado dessa escola, por que a supervisão só fala mais para o pessoal da área que está sendo avaliada. (Prof. Mun. 2, Esc. B).

Assim, por outro lado, a prática tem mostrado que a exposição desses resultados e a chegada dessas informações na escola trazem uma demanda de esforço significativo por uma análise coerente feita pelos gestores e professores que sentem dificuldades em entendê-los, com uma leitura aprofundada, sobretudo do ponto de vista prático, no sentido de transformar aquele dado em uma ação de superação no cotidiano da escola.

De fato, a chegada e a absorção das informações na escola são necessários como condição de exploração da realidade diagnosticada e sua contribuição para o planejamento, efetivando a função da avaliação

e incentivando assim a qualidade. Nesse sentido, é preciso fortalecer a política de gestão pedagógica para o trato com os resultados.

Convém citar que não está fixado na cultura escolar esse planejamento associado aos resultados das avaliações, sendo muito mais validadas por ela as avaliações da aprendizagem realizadas na sala de aula, pelos professores.

– Minha crítica é o que eu já falei desde o início, a questão da avaliação ser feita por outra pessoa, que não o professor que faz com que o aluno fique constrangido em está respondendo algo, e ele pensa minha tia sabe, minha professora sabe que eu não sei responder isso aqui e ele é obrigado a fazer, então isso aí eu acho um ponto totalmente negativo. (Prof. Mun. 2, Esc. A).

No município 1, é preciso fazer referência a fala da secretaria que diz não divulgar para a sociedade os resultados para evitar comparações desnecessárias e a exposição das escolas e de alguns professores, afirmando que a discussão é interna, mesmo assim, ainda gerando competição e certo desgaste refletido até nos relacionamentos dentro das escolas. Estes dois últimos fatos citados revelam „os rankings ocultos” existentes dentro dos municípios, mediante os resultados das avaliações.

Aqui então há também a verificação de que os sistemas de avaliação estão muito mais para sistemas de informação sobre a educação, evidenciando a importância da informação, mas clarificando que é necessário somar-se a ele a análise, o julgamento, a decisão e a ação.

“[...] Ou seja, a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade”. (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 11).

No tocante às melhorias que os sistemas de avaliação têm propiciado aos municípios, os entrevistados apontaram com positividade: a mudança de mentalidade dos que fazem a escola; a preocupação da escola em conquistar bons resultados; maior seletividade de conteúdos; o incentivo ao professor; o trabalho mais entrosado da secretaria com as escolas. Pontuando que dois professores, do município 2, afirmaram não perceberem nenhuma mudança, ou melhoria na educação local com a criação do sistema e as avaliações dele procedentes.

Segundo os entrevistados, sempre depois da análise e interpretação dos resultados as escolas desenvolvem projetos de leitura e

escrita, organização de feiras e exposições sobre leitura, bem como na área de matemática com o propósito de reforçar os conteúdos, tentando despertar o interesse do alunado por meio de aulas mais lúdicas e a utilização das tecnologias educacionais.

Contudo, ficou claro nas conversas e observação de campo que estes projetos já existem a alguns anos, inclusive antes mesmo do sistema de avaliação educacional ser criado. Dessa forma, não configuraria uma medida, ou um projeto pensado a partir de um resultado não satisfatório de desempenho dos alunos, objetivando a superação dos baixos índices. Vale ressaltar, ainda, que nos dois municípios os resultados, na última avaliação feita pelo sistema local, não foram favoráveis, conforme mostraram os gráficos, apontando para a necessidade de melhoria em diversos campos como: infraestrutura, mais apoio pedagógico, formação continuada sobre a temática da avaliação e maior e efetiva participação de todos os docentes.

Diante desses elementos descritos, também como parte integrante dessa pesquisa observou-se que há um estreitamento do currículo escolar, com a seleção de conteúdos voltados para a avaliação promovida pelo SAEB, bem como pelo sistema local, justificado pelo fato de todos os que fazem a educação municipal almejarem bons resultados nas avaliações externas.

– [...] a partir da queda no Ideb a gente viu a necessidade de todos trabalharem os assuntos da avaliação [...]. (Secretária Mun.1).

Por outro lado, durante a pesquisa de campo e após leitura das Leis Municipais que criaram os sistemas de ensino, bem como dos Planos Municipais de Educação e o contato com os PPPs, foi possível perceber lacunas sobre a avaliação desenvolvida, nos dois municípios, seja na caracterização dos sistemas avaliativos, seja na definição de estratégias.

Os Planos Municipais são os mais alinhados à proposta por preverem avaliação periódica dos alunos como princípio de qualidade para o sistema. Em relação aos PPPs das unidades educacionais visitadas, estes estão em processo de reconstrução, justamente para fazê-los contemplar as avaliações, que hoje se constituem uma realidade, dentro dos municípios.

No geral, percebeu-se que a valorização das avaliações tem acontecido, mas serão ainda mais fortalecidas quando subsidiarem as intervenções, uma função mais completa da sua ação por ligar-se à

proposição de mais eficiência e eficácia, indo além da reiteração da falta de qualidade.

Nesse sentido, são encontradas limitações dentro dos municípios que na opinião dos entrevistados funcionam como barreiras às intervenções e às mudanças.

Na visão das secretárias e diretoras falta mais sensibilização do grupo de professores, mostrando que o tradicionalismo da maioria não propicia a criação de meios para uma prática inovadora e impactante na aprendizagem dos alunos. Até as questões político-partidária servem de motivação para o professor atuar com mais empenho ou não, chegando a citar que quando um professor não vota e nem simpatiza com a gestão ele inviabiliza, muitas vezes, as mudanças almejadas.

— A minha maior limitação com relação ao uso dos resultados são, muitas vezes, os professores, que muito deles, não são todos, que a gente não pode generalizar, não estão abertos a mudanças [...]. (Secretária Mun. 2).

Sobre este mesmo aspecto o grupo de professores entrevistados, em sua maioria, vê a falta de investimento na educação, seja na escola com as devidas melhorias na estrutura física, como no campo pedagógico com a oferta de formação continuada contextualiza, com atividades mais práticas do que teóricas, seja na valorização docente com o cumprimento do piso salarial. A precária informação/comunicação na escola também é indicada como ponto que limita a utilização dos resultados.

Dessa forma, acrescenta-se que há uma diferença entre o que a escola poderia fazer com esses resultados e o que realmente ela faz, quando alguns de seus membros até os desconhecem, constatando que o uso é escasso, e que funcionam como indicadores educacionais ao lado de tantos outros, que não propõem dentro da escola medidas em forma de política para extrapolação das fragilidades.

A perspectiva trabalhada pelos sistemas municipais de avaliação educacional, em linhas gerais pensados como ferramenta de gestão, promotores do diagnóstico da qualidade educacional local, deve ter definida e considerada os domínios que ela abrangerá, uma vez que a avaliação de um componente desses sistemas, conseqüentemente leva a avaliação de outros componentes que o formam.

Nesse enfoque, ficou evidenciado que nos dois municípios a avaliação está voltada, de forma direta, para o aluno e suas competências. Este domínio justifica a primordialidade da criação do

sistema, pensado como verificador da aprendizagem que deve impulsionar a superação dos resultados indesejáveis, alcançando as metas estipuladas.

– Nós avaliamos prioritariamente o aluno, outros domínios são vistos parcialmente, mas é discutida a questão do ensino, do professor e do conteúdo. (Secretária Mun.1).

O que é perceptível nas entrevistas e observação é que embora o foco maior seja o aluno, e a discussão sobre os resultados sejam pautadas nas notas obtidas, outros domínios, implicitamente, entram em cena no debate como as condições da instituição em ofertar um espaço adequado, por exemplo, para um bom ensino e a avaliação do próprio ensino, sendo que dos dois domínios citados a questão do ensino é mais pontuada dentro das discussões.

– A organização didática é vista pelos supervisores no sentido deles adequarem e mudarem o que foi planejado. (Secretária Mun. 2).

Assim, a avaliação nos dois municípios contempla em termos de debate a partir dos resultados dois domínios, o aluno e o ensino. No que concerne ao ensino a culpabilidade, ou responsabilização do professor, de forma velada aparece. Surgem por meio dos questionamentos sobre o baixo desempenho, trazendo a tona métodos e didática do docente e ocultamente/implicitamente julgando o mérito desses procedimentos. Porém o foco das avaliações é o aluno.

Concorda-se com Afonso (2014) que estas medidas são insuficientes sendo mais sensato e necessário, urgente e justo implementar modelos de avaliação profissional que sejam mais consensuais e democráticos; modelos que fugindo da noção de culpa consigam enobrecer o professor e a educação pública, que seja de qualidade. Nessa ótica, enobrecer o professor é não desvincular do processo desencadeado por ele na sala de aula, a autonomia e a segurança, o crédito no seu trabalho docente.

Mesmo sem sanções ou punições os professores sentem-se responsabilizados, sobretudo os da área de língua portuguesa e matemática que se veem, de certa forma, obrigados em função da obtenção de resultados mais satisfatórios, que dão notoriedade à escola e ao município, terem que selecionar e ministrar com mais intensidade

conteúdos elencados para o teste, servindo como base os conteúdos cobrados nas avaliações do SAEB.

Vale ressaltar que ensinar para a prova traz sérios problemas à escola que deve inserir o seu ensino no contexto social, econômico e cultural, observando ainda os aspectos cognitivos e as exigências da atual sociedade, conforme elucidam Bonamino e Sousa (2012).

Assim, o que mais importa nesse cenário não é simplesmente cotejar as escolas, com foco único no desempenho dos alunos em testes de língua portuguesa e matemática, entretanto mapear nesses diversos sistemas atributos que, possivelmente, estejam causando interferência, dentre eles o debate sobre a própria instituição e sua estrutura poderia ser fundamental.

Por fim, é oportuno citar nas falas dos entrevistados que as condições sociais dos alunos são discutidas e averiguadas em relação ao seu desempenho na prova. Os dois municípios ministram ensino para uma clientela de classe baixa que sobrevive, basicamente, da agricultura e da pecuária, dependendo muito dos programas sociais do Governo Federal.

No último bloco da entrevista foram levantadas críticas sobre o funcionamento dos sistemas municipais de avaliação educacional, bem como sugestões para sua adequação e melhoria.

Dentre as principais críticas por parte dos secretários estão a necessidade de mais apoio para trabalhar as avaliações, mais participação da secretaria nas escolas, melhor ajuste no currículo escolar, tendo as avaliações como foco, falta de associação dos resultados a incentivos financeiros para professores.

Na opinião dos diretores a falta de participação e o pouco tempo para trabalhar os conteúdos das avaliações são problemas que precisam ser corrigidos.

Quanto ao posicionamento do grupo de professores as críticas recaíram sobre a elaboração das provas sem a presença dos docentes, a falta de informação, a culpabilidade dos docentes pelos resultados baixos, ausência dos professores na aplicação das provas gerando desconfiança em torno dos resultados, necessidade de mais formação em avaliação, falta de acompanhamento sistemático às escolas da rede, falta de debate sobre avaliação institucional e as condições do ensino-aprendizado e divulgação atrasada dos resultados, além da baixa participação de docentes de outras áreas do conhecimento que não são avaliadas.

As críticas explanadas pelos entrevistados em sua maioria foram discutidas ao longo desse texto, revelando as fragilidades dos sistemas

de avaliação locais, contudo é preciso destacar a questão da participação dos docentes no processo avaliativo como ponto essencial para o alcance das metas e transposição dos desafios.

Nota-se que a falta de conhecimento sobre o sistema municipal de avaliação educacional, por parte de alguns, tem uma relação direta com a falta de participação desses docentes nas discussões e análises promovidas pela secretaria de educação e pelas escolas.

Por outro lado, a associação de resultados das avaliações a incentivos, temática também discutida nesse texto, na seção sobre responsabilização, embora seja uma prática bastante difundida na literatura internacional, e entre os sistemas de ensino, entretanto ela pode aumentar ainda mais as desigualdades quando não está atenta para as condições reais de cada escola em vencer os obstáculos educacionais e fazerem jus ao reconhecimento financeiro dado pelo sistema.

Ao que se percebe, o intento de avaliar está amplamente perfilado à noção de qualidade, e essa noção, do mesmo modo relacionado com a promoção da equidade, ambas com foco na aprendizagem e na correção de desníveis no processo educativo dos alunos assim, os incentivos aos que fazem melhor, aos que mudam os resultados insatisfatórios não atingem a noção de equidade, pela disparidade existente, que incide no desfavorecimento de alguns.

Finalmente, a sistematização dos encaminhamentos e sugestões dos entrevistados, visando à otimização dos seus sistemas municipais de avaliação foram as seguintes.

No município 1:

- a) Fortalecimento da equipe da secretaria para o trabalho com a elaboração de provas;
- b) Maior entrosamento da equipe da secretaria com as escolas;
- c) Trabalhar de forma mais clara o currículo escolar, elencando conteúdos mais significativos;
- d) Acabar a competição entre escolas da rede;
- e) Maior participação e envolvimento com as avaliações;
- f) Formação continuada na área da avaliação;
- g) Maior tempo para trabalhar os conteúdos da prova;
- h) Participação de professores de outras áreas nas discussões sobre resultados da avaliação;
- i) Maior debate sobre avaliação institucional nas escolas.

No município 2:

- a) Inserção de bonificação para professores no PCCR;

- b) Participação dos professores na elaboração e aplicação das provas;
- c) Melhor divulgação dos resultados na escola;
- d) Maior tempo para trabalhar os conteúdos da prova;
- e) Maior participação de professores de áreas que não são avaliadas;
- f) Formação em avaliação;
- g) Reforço escolar para alunos com déficit de aprendizagem.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa pesquisa oferecem novos olhares e perspectivas, oportunizando reflexão e subsídio para uma nova prática no processo avaliativo, mediante o aprofundamento crítico e contextualizado que contribui para a consecução de melhorias para a educação nos municípios, além de produzir informação de relevância a pesquisadores focados nessa temática.

7.1 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo geral: Descrever os Sistemas Municipais de Avaliação Educacional da Paraíba, sistematizando seus pressupostos, estratégias e resultados alcançados.

Sendo concretizado a sua finalidade por meio do contato com os dois municípios estudados, mediados pelas entrevistadas com Secretárias de Educação, Diretoras e Professores, bem como observações de campo, possibilitando a averiguação dos principais pressupostos do processo avaliativo promovido pelos sistemas municipais de avaliação educacional, que enxergam a avaliação como uma forma de verificação e, ou medição do conhecimento, a partir de objetivos traçados anteriormente pelo planejamento do ensino.

Uma avaliação que busca a qualidade da educação e a intervenção por meio de mais investimentos, contudo, paralelamente, pensada como forma de corrigir distorções apresentadas nos resultados não satisfatórios nas avaliações realizadas pelo SAEB, sendo esta a principal motivação, pelo que se constatou, levando os municípios a criarem seus próprios sistemas de avaliação, visando bons resultados e mais visibilidade para o município.

Pressupõe-se, ainda que as metas a serem atingidas pelas escolas e professores dependem do empenho e compromisso pessoal e profissional que atrelados a uma boa gestão são capazes de produzir os resultados esperados. Precisando ressaltar a responsabilização oculta a docentes da área de língua portuguesa e matemática, e a falta de participação dos demais docentes.

Como estratégia para a consecução dos seus objetivos os sistemas de avaliação utilizam a realização de testes padronizados, cujos conteúdos são selecionados e trabalhados pelas escolas em períodos determinados. Ainda, com nuances nos dois municípios, percebe-se como método: no município 1 a realização de reforço escolar para os alunos, com foco nos conteúdos da avaliação; no município 2 a

pretensão de estimular o professor associando aos resultados incentivos financeiros.

No que concerne aos resultados dos alunos nas avaliações, estes não são positivos, conforme mostraram os gráficos e as análises, necessitando um trabalho mais profícuo e participativo para a superação dessas fragilidades constatadas nos municípios.

O aprofundamento das informações sobre a caracterização da política de gestão da avaliação educacional nos municípios, expressando os processos e os resultados favoreceram a sistematização dos principais pressupostos, estratégias e resultados, sendo necessária ainda a sua ampliação somando-se ao exposto o fato de que essa política avaliativa não está consolidada.

Dessa forma, assinala-se nessa caracterização também: A difusão, nos sistemas estudados, da avaliação voltada para o levantamento das competências que garantam resultados mais positivos nas avaliações externas realizadas pelo Governo Federal; Uma avaliação que sendo promovida para subsidiar a tomada de decisão, ainda não promove intervenção a partir dos resultados, seja na formação continuada do professor, seja estrutura física ou pedagógica; Provas e resultados vistos com desconfiança pelos professores por não considerarem a realidade, sendo pautadas em conteúdos semelhantes aos conteúdos das provas do SAEB, causando o estreitamento do currículo; Provas elaboradas em parcerias, ou por meio de assessorias contratadas; Os objetivos dos sistemas de forma geral orientados para a melhoria da educação, mas, principalmente, preocupados com os resultados das avaliações em larga escala que expõem os municípios; Um quantitativo de provas considerado alto a que são submetidos os alunos, contudo uma adaptação rápida e passiva a esta realidade; Divulgação parcial dos resultados e falta de conhecimento desses por parte de alguns docentes; Pouco conhecimento sobre os pressupostos e objetivos do sistema de avaliação por parte dos professores que não são avaliados no processo; Desconhecimento da legislação local que normatiza o funcionamento do sistema avaliativo; Responsabilização velada de professores; Pouca referência ao sistema avaliativo no PPP e no Plano Municipal de Educação; Limitações em professores, nos incentivos, nos investimentos e nas informações, inviabilizando as melhorias para a educação.

No que se refere à avaliação das formas de divulgação dos resultados da avaliação e ao apoio às escolas, evidenciou-se lacunas que expõem a não eficiência dessa divulgação e apoio, mesmo que as secretárias respondentes afirmem haver um amplo debate na secretaria de educação com a equipe pedagógica e com as diretoras para a

explicação dos resultados, por meio de gráficos, não há o acompanhamento sistemático, ressaltando também que o debate nas escolas fica sob a responsabilidade das diretoras e pelo que foi citado nas entrevistas é voltado para os professores das disciplinas avaliadas.

Assim, os resultados são parcialmente conhecidos uma vez que nem todos os agentes educacionais que fazem a escolas, com a mesma intensidade e interesse, participam ou se entrosam nas discussões.

Nesse contexto registra-se, ainda, a carência de outros materiais mais diversos e completos que orientem e elucidem os resultados, inclusive os cálculos e as teorias subjacentes à nota que é atribuída ao aluno, para serem corretamente absorvidos pela equipe escolar.

Consequentemente, com uma divulgação ineficiente não se criam condições para a análise, entendimento e superação dos problemas locais que comprometem a qualidade do ensino e a conquista de melhores resultados. E o apoio fica, sobretudo, na oferta de sugestões metodológicas ao professor, que na verdade precisa de mais formação continuada e garantia de melhores condições de trabalho.

Outro ponto a ser destacado, nos dois municípios, é que a avaliação está direcionada ao aluno, na verificação do seu aprendizado.

Nas entrevistas e observações foi possível perceber que outros domínios aparecem subjacentes no debate como as condições da infraestrutura da instituição, mas segundo as secretárias essa questão não é vista claramente. O ensino é mais discutido voltando-se, pontualmente, para o professor e os conteúdos, porém as avaliações não são pensadas para este fim.

Portanto, a avaliação executada pelos sistemas municipais é focada, deliberadamente, no aluno estando em processo de maturidade e necessitando um trabalho mais profícuo para que ela seja legitimada.

7.2 SUGESTÕES DE NOVAS PESQUISAS

- a) A eficiência da política de gestão da avaliação na implementação de ações a partir dos resultados;
- b) Os limites e as consequências de uma política de gestão da avaliação focada no aluno.
- c) O nível de influência do social na obtenção de uma média favorável ou desfavorável no Ideb.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**. Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

_____. **NBR 10520**. Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6023**. Informação e documentação – Referências – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

AFONSO, Almerindo Janela. **Questões, objetos e perspectivas em avaliações**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v.19, n. 2, Jul., 2014.

_____. Para uma crítica da avaliocracia. **Revista de Opinião Socialista**, Lisboa, n. 2, p. 14-16, 2008.

_____. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n.1, p. 13-29, 2009.

ALMEIDA, Luana Costa et al. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.** v.34 n.125 Campinas Out./Dez., 2013.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar. 2013.

ANDRADE, Edson Francisco. Instâncias de participação na gestão do sistema municipal de ensino: possibilidades e perplexidades no processo de democratização. **Educ.rev.** Curitiba, n.37, ago/maio 2010.

ANDRIOLA, W. B. Utilização do Modelo CIPP na Avaliação de Programa Sociais: o Caso do Projeto Educando para a Liberdade da SECA/MEC. **Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 8, n. 4, 2010.

ARAÚJO, Zilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. **Educ. Rev.** Curitiba, n. 39, Janeiro /Abril, 2011.

BERTALANFFY, L.V. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1973.

BONAMINO, Alicia. SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 38, n.2 Abril/Junho, 2012. (Epub Feb 14, 2012).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Lei Nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 maio 2015.

_____. **Decreto-Lei n.6.094, de 24 de abril de 2007**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094>. Acesso em: 11 maio 2015.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. -Plano Nacional de Educação. Disponível em <WWW.planalto.gov.br/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 14 maio 2015.

_____. **Portaria n.931, de março de 2005**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931_NovoSae b.pdf>. Acesso em: 14 maio 2015.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, Maio/Agosto, 2006.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; Ação Educativa. 2006. p. 95-125. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 20 maio 2015.

CARNOY, Martin; LOEB, Susanna. Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 24, n. 4, p. 305-331, 2002.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil - aprendizagens e desafios. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, Abril/Jun., 2008.

COLLIS, Jill; Hussey, Roger. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós graduação. 2 ed. Porto Alegre: Brookman, 2005.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, Abril/Junho, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRONBACH, L. J. **Course improvement through evaluation**. Teachers College Records, 64. Columbia University, 1963.

DAVOK, DelsiFries. Qualidade em educação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 12, n.3, Set., 2007.

ESTEBAN, Maria Tereza. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n. 51, Set./Dez., 2012.

FERRÃO, Maria Eugénia. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun., 2012.

FERREIRA, Rosilda Aruda. TENÓRIO, Robinson Moreira. A Construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional. **Revista Lusófona de Educação**, n. 15, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Ana Maria Paiva. FILHO, Naércio Menezes. Uma análise de rankings de escolas brasileiras com dados do SAEB. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 42, n. 2, Abril/Jun., 2012.

FREITAS, Luiz C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, Alberto Candido. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, Jul./ Set., 2005.

GONÇALVES, Flávio de Oliveira. FRANÇA, Marco Tulio Aniceto. Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional: avaliando o sistema educacional brasileiro a partir do SAEB 2003. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n.61 Outubro/Dezembro, 2008.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Avaliação da política educacional municipal: em busca de indicadores de efetividade nos âmbitos do acesso, gestão e financiamento. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.17, n. 64, Jul/Set., 2009.

GUSMÃO. Joana Duarte. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, Abril/jun., 2013.

HORBATH, Jorge E. GRACIA, M^a Amalia. La evaluación educativa en México. **Rev. Relac. Int. Estrateg. Segur.** Bogotá, v.9, n. 1, Jan./Jun., 2014.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Resultados do Universo. Disponível em:<censo2010.ibge.gov.br/resultados.html> Acesso em: 23 out. 2015.

LAKATTOS, E.M. MARCONI, M.A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, Carlinda (Org.). **Avaliar a avaliação**. Lisboa: ASA Editores II As, 2001.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 19. ed., 2008, p. 106.

MACHADO, Cristiane. ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, abril/junho, 2014.

MACHADO, Cristiane. Impactos da Avaliação Externa nas Políticas de Gestão Educativa. **REICE – Rev. Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v.11, n. 1, pag. 40-55, 2013.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NETO, João Luiz Horta. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 42/5, 25 de abril, 2007.

PEDRINE, A. G. (Org.). **O Estudo de Caso como Unidade Metodológica na Educação Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 74 a 91.

PORTUGAL, Gabriela. Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 51, Set./Dez., 2012.

KOETZ, Carmen Maria. WERLE, Flávia Obino Corrêa. Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, out./dez., 2012.

RICHARDSON, R. J.; WAINWRIGHT, D. **A pesquisa qualitativa crítica e válida**. Disponível em: <<http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisaqualitativa.htm>> Acesso em: 05 de novembro 2014.

ROSISTOLATO, Rodrigo. VIANA, Guilherme. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, nº.1, Jan./Mar. 2014 – (Epub May 10, 2013).

SILVA, Isabelle Fiorelle. O Sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.21, n. 47, p. 427-448, set/dez. 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da. ABREU, Cláudia de Moura. Reformas para que? As políticas educacionais do ano 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados nas avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v.26, n. 2, pag. 523- 550, jul/dez de 2008.

SOARES, José Francisco. Qualidade da Educação: qualidade de escolas. In: VIA-NA, Fabiana Silva et al. **A Qualidade da Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. P. 75-96.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 2, Jul., 2014.

SOUSA, Sandra Zákia. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendência. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.40, n.14, Dez., 2010.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. NARDIR, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 27 n.1, jun., 2014.

SCRIVEN, M. **The Methology of Evaluation**. Perspectives of Curriculum Evaluation. AERA. Monograph 1, Chicago, 1967.

SCRIVEN, M. Goal free Evaluation. In: HOUSE, E. R.(Ed). **School Evaluation – The Politics and Process**. Berkeley, Califórnia, McCutchan Publishing Corporation, 1973.

STUFFLEBEAM, D. L. The relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. **Journal of Research and Development in Education**, 1971.

STUFFLEBEAM, D. SHINKFIELD, Anthony J. **Evaluación sistemática: guíateórica y práctica**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.

TORRES, Fabíola Cabra. El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. **Educ.Educ.** Chia, v.13, n. 2, may/aug. 2010.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

_____. Avaliando experiência de aprendizagem. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUSA, C. P. (Orgs.). **Avaliação de Programs Educacionais, vicissitudes, controvérsias, desafios**. E.P.U. Editora Pedagógica e Universitária LTDA., São Paulo, 1982.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Biblioteca Universitária. **Trabalho Acadêmico**: guia para diagramação: formato A5. Florianópolis, 2009. Disponível em:< http://www.bu.ufsc.br/design/Guia_Rápido_2012.pdf> Acesso em: 20 de out. 2015.

VIANNA, Heraldo Marelim, Fundamento de um programa de avaliação educacional. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 11- 27, jan./abril, 2009.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005, 182p.

_____. **Avaliação:** considerações teóricas e posicionamentos. Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº. 16, p.5-35, 1997.

_____. **Avaliação educacional e o avaliador.** São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, Sofia Lercher. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estud. av.** São Paulo, v. 21, n. 60, Maio/Agosto, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 27, set. 2014.

WERLE, Flávia Obino Côrrea et. al. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os Sistemas Municipais de Ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.17, n. 64, Jul/Set, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e método/ Robert K. Yin; Tradução: Crithian Matheus Herrera. 5 ed. Porto Alegre: Brookman, 2005.

ANEXOS

ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SECRETÁRIO (A) DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO DA AVALIAÇÃO – PPGMGA

PESQUISA: OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA PARAÍBA: PRESSUPOSTOS, ESTRATÉGIAS E RESULTADOS.

PESQUISADOR: Teodulino Manguiera Rosendo

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SECRETÁRIO (A) DE EDUCAÇÃO

A – Compreensão sobre o tema avaliação educacional.

- 1-O que você entende por avaliação educacional?
- 2-Durante a sua formação profissional, como foi tratado este tema?
- 3-O que você conhece sobre avaliação de sistemas educacionais?
- 4-O que você acha sobre as avaliações em larga escala promovidas pelos sistemas educativos?
- 5-Qual seria o principal objetivo dessas avaliações?
- 6-Qual a sua opinião sobre o fato de Escola ter que participar, periodicamente, desse processo avaliativo?

B- Grau de conhecimento sobre o sistema municipal avaliação educacional.

- 1-O que você conhece sobre o SMAE de _____?
- 2-Quando e como tomou conhecimento sobre ele?
- 3-Quais razões levaram o município a criar seu próprio sistema de avaliação educacional?
- 4-Qual é o foco dessas avaliações? (anos, disciplinas que compõem a avaliação).
- 5-Como ocorre a elaboração das provas?
- 6-Qual a periodicidade da aplicação das provas?

C- Divulgação dos resultados do SMAE de _____.

- 1-Como são divulgados os resultados das avaliações?

2-Qual foi o desempenho dessa escola nas avaliações?

3-Que material escrito esta escola recebeu com informações sobre os resultados nas avaliações?

D- Usos dos resultados do SMAE de _____.

1-Como os resultados das avaliações foram discutidos nessa escola?

2-Quem participou dessas discussões?

3-No seu ponto de vista essas avaliações têm provocado melhorias na educação?

4-Quais projetos, e, ou medidas foram tomadas pela escola a partir dos resultados nas avaliações?

5-O Projeto Pedagógico, e, ou o Plano de Desenvolvimento da escola mencionam essas avaliações?

6-Sobre o currículo escolar, houve alguma modificação, na forma de trabalhá-lo, tendo em vista os resultados das avaliações?

7-Quais são as limitações percebidas quanto ao uso dos resultados das avaliações?

E- Domínios envolvidos na Avaliação Educacional Municipal.

1-Quais domínios estão envolvidos na avaliação realizada pelo SMAE de _____?

() Avaliação da Instituição () Avaliação do Ensino () Avaliação do Aluno

2-As avaliações levam em consideração aspectos da infraestrutura física?

3-Há boas condições de trabalho favorecendo o alcance de bons resultados nas avaliações?

4-A organização e a gestão da escola são levadas em consideração nos resultados das avaliações?

5-O corpo docente da escola é avaliado por meio dos resultados dos alunos nas avaliações?

6-A organização didático-pedagógica do docente é avaliada a partir dos resultados dos alunos?

7- Nos resultados dos alunos nas avaliações, as questões sociais, econômicas, culturais, dentre outras são consideradas?

F- Encaminhamentos, Críticas e Sugestões

1-Quais são suas críticas a avaliação educacional promovida pelo SMAE de _____?

2-Que encaminhamentos, ou sugestões você apresentaria para o SMAE de _____?

G - PERFIL

1-Sexo _____.

2-Idade: Até 25 anos () 26 a 35anos () Acima de 35anos ()

3-Estado Civil _____.

4-Nível de Formação:

Graduação: _____ Ano Conclusão: _____.

Instituição: _____

Especialização: _____ Ano Conclusão: _____.

Instituição: _____

Mestrado: _____ Ano de Conclusão: _____.

Instituição: _____

Doutorado: _____ Ano de Conclusão: _____.

Instituição: _____

ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETOR (A)**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO DA
AVALIAÇÃO – PPGMGA**

PESQUISA: OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL DA PARAÍBA: PRESSUPOSTOS, ESTRATÉGIAS
E RESULTADOS.

PESQUISADOR: Teodulino Manguiera Rosendo

ESCOLA:

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETOR (A)

A – Compreensão sobre a Temática da Avaliação Educacional.

- 1- O que você entende por avaliação educacional?
- 2- Durante a sua formação profissional, como foi tratado este tema?
- 3- O que você conhece sobre avaliação de sistemas educacionais?
- 4- O que você acha sobre as avaliações em larga escala promovidas pelos sistemas educativos?
- 5- Qual seria o principal objetivo dessas avaliações?
- 6- Qual a sua opinião sobre o fato de Escola ter que participar, periodicamente, desse processo avaliativo?

B- Conhecimento sobre o Sistema Municipal Avaliação Educacional.

- 1- O que você conhece sobre o SMAE de_____?
- 2- Quando e como tomou conhecimento sobre ele?
- 3- Quais razões levaram o município a criar seu próprio sistema de avaliação educacional?
- 4- Qual é o foco dessas avaliações? (anos, disciplinas que compõem a avaliação).
- 5- Como ocorre a elaboração das provas?
- 6- Qual a periodicidade da aplicação das provas?

C-Divulgação dos resultados do SMAE de_____.

- 1- Como são divulgados os resultados das avaliações?
- 2- Qual foi o desempenho dessa escola nas avaliações?
- 3- Que material escrito esta escola recebeu com informações sobre os resultados nas avaliações?

D- Usos dos resultados do SMAE de _____.

- 1- Como os resultados das avaliações foram discutidos nessa escola?
- 2- Quem participou dessas discussões?
- 3- No seu ponto de vista essas avaliações têm provocado melhorias na educação?
- 4- Quais projetos, e, ou medidas foram tomadas pela escola a partir dos resultados nas avaliações?
- 5- O Projeto Pedagógico, e, ou o Plano de Desenvolvimento da escola mencionam essas avaliações?
- 6- Sobre o currículo escolar, houve alguma modificação, na forma de trabalhá-lo, tendo em vista os resultados das avaliações?
- 7- Quais são as limitações percebidas quanto ao uso dos resultados das avaliações?

E- Domínios envolvidos na Avaliação Educacional Municipal.

- 1-Quais domínios estão envolvidos na avaliação realizada pelo SMAE de _____?
- () Avaliação da Instituição () Avaliação do Ensino () Avaliação do Aluno
- 2-As avaliações levam em consideração aspectos da infraestrutura física?
- 3-Há boas condições de trabalho favorecendo o alcance de bons resultados nas avaliações?
- 4-A organização e a gestão da escola são levadas em consideração nos resultados das avaliações?
- 5-O corpo docente da escola é avaliado por meio dos resultados dos alunos nas avaliações?
- 6-A organização didático-pedagógica do docente é avaliada a partir dos resultados dos alunos?
- 7- Nos resultados dos alunos nas avaliações, as questões sociais, econômicas, culturais, dentre outras são consideradas?

F-Encaminhamentos, Críticas e Sugestões

- 1- Quais são suas críticas a avaliação educacional promovida pelo SMAE de _____?
- 2- Que encaminhamentos, ou sugestões você apresentaria para o SMAE de _____?

G- PERFIL

1-Sexo_____.

2-Idade:(☐)Até 25 anos (☐) 26 a 35 anos (☐) Acima de 35

3-Estado Civil_____.

4-Nível de Formação:

Graduação:_____ Ano Conclusão:_____.

Instituição:_____

Especialização:_____ Ano Conclusão:_____.

Instituição:_____

Mestrado:_____ Ano de Conclusão:_____.

Instituição:_____

Doutorado:_____ Ano de Conclusão:_____.

Instituição:_____

ANEXO III - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR (A)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO DA AVALIAÇÃO – PPGMGA

PESQUISA: OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA PARAÍBA: PRESSUPOSTOS, ESTRATÉGIAS E RESULTADOS.

PESQUISADOR: Teodulino Manguiera Rosendo

ESCOLA:

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR (A)

A – Compreensão sobre a Temática da Avaliação Educacional.

- 1-O que você entende por avaliação educacional?
- 2-Durante a sua formação profissional, como foi tratado este tema?
- 3-O que você conhece sobre avaliação de sistemas educacionais?
- 4-O que você acha sobre as avaliações em larga escala promovidas pelos sistemas educativos?
- 5-Qual seria o principal objetivo dessas avaliações?
- 6-Qual a sua opinião sobre o fato de Escola ter que participar, periodicamente, desse processo avaliativo?

B- Conhecimento sobre o Sistema Municipal Avaliação Educacional.

- 1-O que você conhece sobre o SMAE de _____?
- 2-Quando e como tomou conhecimento sobre ele?
- 3-Quais razões levaram o município a criar seu próprio sistema de avaliação educacional?
- 4-Qual é o foco dessas avaliações? (anos, disciplinas que compõem a avaliação).
- 5-Como ocorre a elaboração das provas?
- 6-Qual a periodicidade da aplicação das provas?

C- Divulgação dos resultados do SMAE de _____.

- 1-Como são divulgados os resultados das avaliações?
- 2-Qual foi o desempenho dessa escola nas avaliações?
- 3-Que material escrito esta escola recebeu com informações sobre os resultados nas avaliações?

D- Usos dos resultados do SMAE de _____.

- 1-Como os resultados das avaliações foram discutidos nessa escola?
- 2-Quem participou dessas discussões?
- 3-No seu ponto de vista essas avaliações têm provocado melhorias na educação?
- 4-Quais projetos, e, ou medidas foram tomadas pela escola a partir dos resultados nas avaliações?
- 5-O Projeto Pedagógico, e, ou o Plano de Desenvolvimento da escola mencionam essas avaliações?
- 6-Sobre o currículo escolar, houve alguma modificação, na forma de trabalhá-lo, tendo em vista os resultados das avaliações?
- 7-Quais são as limitações percebidas quanto ao uso dos resultados das avaliações?

E- Domínios envolvidos na Avaliação Educacional Municipal.

- 1-Quais domínios estão envolvidos na avaliação realizada pelo SMAE de _____?
- () Avaliação da Instituição () Avaliação do Ensino () Avaliação do Aluno
- 2-As avaliações levam em consideração aspectos da infraestrutura física?
- 3-Há boas condições de trabalho favorecendo o alcance de bons resultados nas avaliações?
- 4-A organização e a gestão da escola são levadas em consideração nos resultados das avaliações?
- 5-O corpo docente da escola é avaliado por meio dos resultados dos alunos nas avaliações?
- 6-A organização didático-pedagógica do docente é avaliada a partir dos resultados dos alunos?
- 7- Nos resultados dos alunos nas avaliações, as questões sociais, econômicas, culturais, dentre outras são consideradas?

F- Encaminhamentos, Críticas e Sugestões

- 1-Quais são suas críticas a avaliação educacional promovida pelo SMAE de _____?
- 2-Que encaminhamentos, ou sugestões você apresentaria para o SMAE de _____?

G- PERFIL

1-Sexo_____.

2-Idade:()Até 25 anos () 26 a 35 Anos () Acima de 35 anos

3-Estado Civil_____.

4-Nível de Formação:

Graduação:_____ Ano Conclusão:_____.

Instituição:_____

Especialização:_____ Ano Conclusão:_____.

Instituição:_____

Mestrado:_____ Ano de Conclusão:_____.

Instituição:_____

Doutorado:_____ Ano de Conclusão:_____.

Instituição:_____

ANEXO IV - MATRIZ PARA CONSOLIDAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

BLOCO ESTRUTURANTE		
ENTREVISTADO	RESPOSTA	OBSERVAÇÃO